



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE  
(PROFLETRAS)  
UNIDADE ITABAIANA**

**NEILTON FALCÃO DE MELO**

**O INFOGRÁFICO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NO 8º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**Orientador:** Prof. Dr. Derli Machado de Oliveira

**Itabaiana, SE  
2016**

**NEILTON FALCÃO DE MELO**

**O INFOGRÁFICO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NO 8º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) – Unidade de Itabaiana - da Universidade Federal de Sergipe, Campus Itabaiana/SE, como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Derli Machado de Oliveira

**Itabaiana, SE**

**2016**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

M528i Melo, Neilton Falcão de.

O infográfico como prática de letramento no 8º ano do ensino fundamental / Neilton Falcão de Melo; orientador Derli Machado de Oliveira. – Itabaiana, 2016.  
118 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2016.

1. Gêneros Textuais. 2. Gramática do Design Visual. 3. Infográfico.  
4. Multimodalidade. 5. Letramento. I. Oliveira, Derli Machado de.  
II. Título.

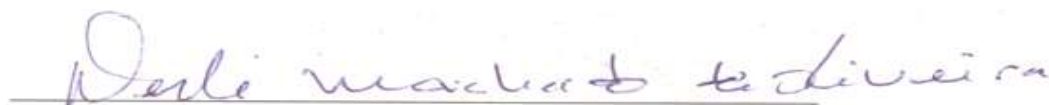
CDU 808:7.05

**NEILTON FALCÃO DE MELO**

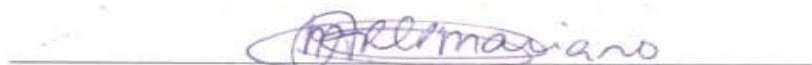
**O INFOGRÁFICO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NO 8º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do  
título de Mestre no Mestrado Profissional de Letras  
da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof.  
Alberto Carvalho.

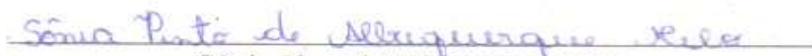
**Banca Examinadora**



Derli Machado de Oliveira  
Presidente da Comissão Julgadora



Márcia Regina Curado Pereira Mariano  
Examinadora interna - PROFLETRAS-ITA



Sônia Pinto de Albuquerque Melo  
Examinadora externa à instituição



Neilton Falcão de Melo  
Mestrando PROFLETRAS-ITA

**Aprovada em 26 de outubro de 2016**

Itabaiana - SE

*Dedico este trabalho a três mulheres:*  
*às minhas filhas Lara Vitória e Maria Sofia e à minha esposa Avanúzia,*  
*bênçãos de Deus em minha vida!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela proteção, força, saúde e sabedoria em todos os momentos percorridos neste curso.

Aos meus queridos pais, Aloísio e Luíza, e aos meus admiráveis irmãos que sempre me incentivaram e apoiaram na luta pelos meus sonhos.

À minha amada esposa, Avanúzia, cúmplice do meu sucesso pessoal e profissional, e responsável por grande dele.

Às minhas lindas filhas Lara Vitória e Maria Sofia, torcedoras incondicionais em todas as minhas ações.

Aos colegas de trabalho e amigos que me incentivaram, torceram e contribuíram para a concretização de mais um degrau da minha realização profissional. Citá-los poderia incorrer no risco de injustiça por omissão.

À direção da escola, na qual este trabalho foi realizado, pela parceria, profissionalismo e compreensão.

Aos meus queridos alunos pela parceria neste trabalho de pesquisa.

Aos meus colegas de Mestrado, pelas contribuições, incentivos, conhecimentos compartilhados e pela sólida amizade que foi construída passo a passo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Derli Machado de Oliveira, pelo acompanhamento no percurso da pesquisa e por me proporcionar o conhecimento diante de novas leituras.

A Mônica Santos, Helena Joenilza e Andréa Reis, secretárias do PROFLETRAS/UFS/Campus Itabaiana, pela prontidão.

À CAPES (Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior), pela disponibilidade de bolsa durante o curso.

À prefeitura Municipal de Santa Luzia do Itanhi, por ter disponibilizado licença das atividades laborais, durante o período de estudos do mestrado.

A Denis Russo Burgierman, Diretor de redação da revista *Superinteressante*, pela autorização do uso de infográficos de tal revista com finalidade acadêmica.

À Universidade Federal de Sergipe através da Coordenação do Profletras UFS-Itabaiana e aos professores Carlos Magno, Christina Ramalho, Márcia Mariano, José Ricardo Carvalho, Mariléia Reis, Jeane de Cássia, Derli Machado e Beto Vianna que durante o curso trouxeram grandes contribuições para a minha formação.

Enfim, a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram e torceram por mim e pelo sonho de fazer uma escola melhor.

*“A escola vive em descompasso [...], há um certo desnorteamento, [...] uma mudança muito veloz na maneira como as coisas são feitas, pensadas e comunicadas. Essa realidade requer mudanças de paradigma, mas não se trata de deixar de lado o que se tem ou mudar tudo de uma vez, deve-se mudar aquilo que é preciso ser mudado em consonância com a realidade histórica, pedagógica e afetiva como afirmou Paulo Freire”.*

*(CORTELLA, 2014, p. 10)*

## RESUMO

A carência dos alunos referente ao letramento visual e a crescente presença da imagem nos espaços sociais despertou-nos o interesse pela infografia, objeto de estudo desta pesquisa. Partindo-se das perspectivas de gêneros como ação social e discursivo-semiótica, o presente estudo objetivou contribuir com o ensino de Língua Portuguesa utilizando a linguagem multimodal do gênero textual infográfico. Buscou-se a partir dos elementos multimodais que compõem tal gênero, a efetivação de práticas de escrita e leitura visual com o intuito de aprimoramento dos conhecimentos linguísticos dos alunos. Para esta pesquisa, adotou-se como método científico a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação, tendo como campo empírico um colégio estadual no município de Umbaúba - SE. Como instrumentos de coleta foram utilizados aplicação de questionário, retextualização de infográficos e observação. A pesquisa está fundamentada a partir da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), que defendem que os elementos visuais são imbuídos de sentidos e a imagem tem uma arquitetura própria e significativa. Como aporte teórico, foram utilizados também os estudos de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2010, 2011, 2012), Dionisio (2011), Miller (2011, 2012), Bazerman (2007, 2011), Soares (2012), Rojo (2005, 2012), Koch (2012, 2015), Cavalcante (2014), Dondis (2015), dentre outros. Partindo-se do pressuposto de que o gênero textual infográfico é pouco explorado em sala de aula e da potencialidade comunicacional da imagem, que tem uma capacidade universal de transmitir informações que podem ser apreendidas por qualquer pessoa, bem como da necessidade de inserção interativa e dinâmica deste gênero nas práticas pedagógicas, elaborou-se um Objeto Digital de Aprendizagem (ODA). Este ODA pode ser acessado por qualquer pessoa na Internet. As atividades foram confeccionadas a partir de infográficos da revista Superinteressante. Após todo processo de praticidade e investigação, os resultados evidenciaram que os alunos desconheciam o gênero textual infográfico, bem como noções de leitura de imagens. Comprovou-se também que os recursos digitais possibilitam maior exploração na transmissão de conhecimentos, interação dos alunos na prática da leitura, aprendizagem dinâmica e significativa.

**Palavras-chave:** Gêneros Textuais. Gramática do Design Visual. Infográfico. Multimodalidade. Letramento.



## ABSTRACT

The lack of visual literacy of the students and the increasing presence of the image in the social spaces attracted us attention about infographics, object of study of this research. Starting from the perspective of gender as a social action and discursive-semiotic, this study aimed to contribute to the teaching of Portuguese Language from activities that explore the multimodal language of infographics. It sought from multimodal elements that make up this genre, the realization of visual reading practices with the aim of improving the language skills of students. It started from multimodal elements that make up this genre, aiming in order to carry out visual reading practices with the aim of improving the language skills of students. For this paper it was adopted the bibliographic research and the action research as a scientific method, and as empirical field a school located in Umbaúba – SE. As data collection instruments were used questionnaire, rewritten infographics and observation. The research was based from the Grammar of Design Visual of the writers Kress and van Leeuwen (2006), which argues that the visual elements are full of meaning and the image has a specific and significant architecture. As a theoretical basis, it was also used studies of Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2010, 2011, 2012), Dionisio (2011), Miller (2011, 2012), Bazerman (2007, 2011), Soares (2012), Rojo (2005, 2012), Koch (2012, 2015), Cavalcante (2014), Dondis (2015), among others. Starting of the hypothesis that the infographic genre is almost not explored in the classroom and of the communication capability of the image that has a universal capacity to transmit information that can be learned by anyone, as well as the need for interactive insertion and dynamics of gender in educational practices, it was elaborated a Learning Digital Object (ODA). This ODA can be accessed by anyone on the Internet. The activities were made from the infographics of “*Superinteressante*” magazine. After all process of practicality and research, the results showed that the students were unaware of the genre infographics, as well as notions about images reading. It also proved that digital media allow greater exploitation in the transmission of knowledge, interaction of students with the reading and also dynamic and meaningful learning.

**Keywords:** Textual Genres. Grammar of Visual Design. Infographic. Multimodality. Literacy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>16</b>
1.1 Língua Portuguesa: proficiência em leitura e escrita.....	16
1.2 Texto, Multimodalidade e Leitura: definições e práticas.....	19
<b>1.2.1 Tipos de conhecimento e estratégias de produção de sentido.....</b>	<b>23</b>
1.3 (Multi)Letramento: conceitos e práticas.....	25
1.4 Objetos Digitais de Aprendizagens: contribuições educacionais.....	27
1.5 Acerca de Gêneros: definições e usos sociais.....	29
<b>1.5.1 O gênero textual infográfico.....</b>	<b>36</b>
1.6 A Gramática do Design Visual: leitura de imagens.....	38
<b>1.6.1 Dimensão representacional: os significados das imagens.....</b>	<b>40</b>
<b>1.6.2 Dimensão interativa: elos entre o texto e o leitor.....</b>	<b>48</b>
<b>1.6.3 Dimensão composicional: organização e integração dos recursos imagéticos..</b>	<b>56</b>
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA, EXECUÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>61</b>
2.1 Procedimentos Metodológicos.....	61
2.2 Aspectos Gerais da Pesquisa.....	62
2.3 Descrição e Execução da Pesquisa.....	64
<b>2.3.1 Etapa 1 – Sondagem sobre o perfil leitor dos alunos.....</b>	<b>64</b>
<b>2.3.2 Etapa 2 – Sondagem sobre a leitura de infográficos.....</b>	<b>69</b>
<b>2.3.3 Etapa 3 – Conhecendo melhor o infográfico e a GDV.....</b>	<b>76</b>
<b>2.3.4 Etapa 4 – Avaliação do trabalho com infográficos.....</b>	<b>77</b>
<b>2.3.5 Etapa 5 – Produção de textos a partir do infográfico.....</b>	<b>90</b>
<b>2.3.6 Etapa 6 – Leitura de infográficos online.....</b>	<b>94</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>115</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ator - Estrutura transacional.....	41
Figura 2: Ator - Estrutura não transacional.....	42
Figura 3: Iteradores - Estrutura bidirecional.....	42
Figura 4: Reator - Estrutura transacional.....	43
Figura 5: Reator - Estrutura não transacional.....	43
Figura 6: Experienciador e Fenômeno.....	44
Figura 7: Dizente e Enunciado.....	44
Figura 8: Processo conceitual classificacional.....	45
Figura 9: Processo analítico estruturado.....	46
Figura 10: Processo analítico desestruturado.....	46
Figura 11: Processo simbólico atributivo.....	47
Figura 12: Processo simbólico sugestivo.....	47
Figura 13: Contato de demanda.....	48
Figura 14: Contato de oferta.....	49
Figura 15: Plano fechado.....	49
Figura 16: Plano médio.....	50
Figura 17: Plano aberto.....	50
Figura 18: Ângulo frontal.....	51
Figura 19: Ângulo oblíquo.....	52
Figura 20: Ângulo alto.....	52
Figura 21: Ângulo baixo.....	53
Figura 22: Imagem em nível ocular.....	53
Figura 23: Modalização por saturação.....	54
Figura 24: Modalização por contextualização.....	54
Figura 25: Modalização por iluminação.....	55
Figura 26: Modalização por brilho.....	55
Figura 27: As dimensões do espaço visual.....	57
Figura 28: Valor informacional.....	57
Figura 29: Saliência através de cor.....	58
Figura 30: Saliência através de tamanho.....	58
Figura 31: Estruturação por conexão.....	59
Figura 32: Estruturação por desconexão.....	60
Figura 33: Infográfico “Seu adorável cãozinho”.....	69
Figura 34: Infográfico “Mundo Mar”.....	76
Figura 35: Infográfico “Petróleo de Peso”.....	78
Figura 36: Infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”.....	79
Figura 37: Infográfico “Petróleo de Peso”.....	98
Figura 38: Infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”.....	101
Figura 39: Infográfico “O monitor holográfico”.....	103
Figura 40: Infográfico “Seu adorável cãozinho”.....	105

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perfil leitor dos alunos.....	64
Gráfico 2: Perfil leitor dos alunos.....	65
Gráfico 3: Perfil leitor dos alunos.....	65
Gráfico 4: Perfil leitor dos alunos.....	66
Gráfico 5: Perfil leitor dos alunos.....	67
Gráfico 6: Perfil leitor dos alunos.....	67
Gráfico 7: Perfil leitor dos alunos.....	68
Gráfico 8: Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”.....	70
Gráfico 9: Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”.....	71
Gráfico 10: Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”.....	72
Gráfico 11: Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”.....	72
Gráfico 12: Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”.....	73
Gráfico 13: Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”.....	73
Gráfico 14: Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”.....	74
Gráfico 15: Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”.....	75
Gráfico 16: Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”.....	75
Gráfico 17: Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”.....	79
Gráfico 18: Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”.....	80
Gráfico 19: Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”.....	81
Gráfico 20: Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”.....	81
Gráfico 21: Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”.....	82
Gráfico 22: Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”.....	83
Gráfico 23: Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”.....	83
Gráfico 24: Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”.....	84
Gráfico 25: Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”.....	85
Gráfico 26: Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”.....	85
Gráfico 27: Questão sobre o infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”.....	86
Gráfico 28: Questão sobre o infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”.....	87
Gráfico 29: Questão sobre o infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”.....	87
Gráfico 30: Questão sobre o infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”.....	88
Gráfico 31: Questão sobre o infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”.....	89

## **LISTA DE TEXTOS**

Texto 1: Retextualização do infográfico “Chegar perto da morte não dá medo” .....	91
Texto 2: Retextualização do infográfico “Chegar perto da morte não dá medo” .....	92
Texto 3: Retextualização do infográfico “Chegar perto da morte não dá medo” .....	93

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Transcrição do texto 1.....	92
Quadro 2: Transcrição do texto 2.....	93
Quadro 3: Transcrição do texto 3.....	94

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

GDV - Gramática do Design Visual

LSF - Linguística Sistemico-Funcional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ODA - Objetos Digitais de Aprendizagem

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras

SE - Sergipe

USP - Universidade de São Paulo

ZPD - Zona do Desenvolvimento Proximal

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada *O infográfico como prática de letramento no 8º ano do ensino fundamental*, apresenta-se como resultado de um trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Sergipe. A parte prática teve como *locus* de aplicação um colégio estadual no município de Umbaúba, Sergipe. O público alvo foram alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Este estudo se propôs a responder aos seguintes questionamentos: Os alunos conseguem identificar as relações de sentidos que a multimodalidade apresenta? Quais as contribuições do trabalho com infográficos para o desempenho dos alunos referentes à leitura e à produção de textos?

Partindo do pressuposto de que nas últimas décadas diferentes estudos linguísticos têm apontado para uma prática que contemple a interação entre o verbal e o não verbal como produtores de sentido do texto, este trabalho alinha-se à perspectiva que defende o texto como um evento comunicativo multimodal constituído de vozes polifônicas e dialógicas. Nesta visão, a linguagem visual tem significação semelhante à verbal.

O uso de imagens como registros de informações surgiu com o homem primitivo no tempo das cavernas, quando este começou a gravar imagens nas paredes há milhões de anos. Para Costa (2013), é bem provável que a ausência de uma referência visual clara e objetiva tenha direcionado as imagens, como num jogo de carta enigmática, para a escrita e se apoiado nela. Sobre a origem da escrita, de acordo com a autora (*op. cit.*), alguns estudiosos atribuem o seu surgimento a um dos mais antigos dons do ser humano: a observação. Para Bazerman (2007), desde seu surgimento, há cinco mil anos, a escrita tem afetado aquilo que somos, o que pensamos, o que temos realizado e tornado mais complexo o relacionamento entre as pessoas.

A escrita revolucionou os processos de conhecimento introduzindo novos modos de circulação de informações, novos vocabulários, ideias e reflexões. Neste panorama, que deu início à globalização, emergiu uma cultura planetária eminentemente audiovisual com a qual as pessoas passaram a conviver. Foi a partir daí que as imagens passaram, aos poucos, a ter a sua importância reconhecida. Esta abertura de espaço para um estudo sistemático das imagens deu-se, mais especificamente, a partir da fotografia e do cinema (COSTA, 2013).

Com as facilidades da tecnologia e das mídias sociais, a sociedade passou a viver numa incessante busca por conhecimentos e informações. Muitas dessas informações têm se apresentado de formas multimodais no processamento textual. Um exemplo deste tipo de gênero especialmente construído é o infográfico, um gênero textual encontrado em diversos

domínios discursivos utilizados nas áreas jornalística, científica, *design* e, mais recentemente, educacional. Este gênero, segundo Dionísio (2011), é constituído por meio da orquestração de imagens, texto verbal, linhas, setas, cores, sons e outros elementos semióticos. São recursos que se complementam e se harmonizam para dar sentido ao texto. Todavia, é preciso ir além da superficialidade, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber usar socialmente a leitura e a escrita (SOARES, 2012), mas neste ponto esbarramos num problema que afeta grande parte dos nossos alunos: o entendimento do texto.

A escola como espaço de ensino e aprendizagem precisa andar lado a lado com as mudanças sociais, a começar por adequar a metodologia para trabalhar com o que já existe no ambiente escolar. Sendo o problema relacionado à leitura, textos fazem parte do dia a dia dos nossos alunos, estão nos livros didáticos, na internet, nas mensagens recebidas via celular; o que deve ser feito é explorar estes textos de forma objetiva nas aulas.

Na prática, na moderna sociedade multimídia, leitura e cultura costumam vir associadas, os alunos costumam repudiar a leitura determinada pela escola, resistência que quase sempre é motivada pela forma como esta é avaliada, geralmente por meio de provas e testes. Outra razão para a resistência à leitura tem origem na família, uma vez que a maioria dos pais não tem o hábito de ler e quando a criança entra em contato com a leitura na escola há um choque de valores. Estas razões também incidem na resistência à produção de textos.

Diante dessa realidade linguística, emerge, nas práticas de letramento, a necessidade de apresentar ao aluno textos com conteúdos mais próximos da sua realidade cotidiana. Destarte, este trabalho de pesquisa teve como objetivo geral contribuir com o ensino de Língua Portuguesa a partir da utilização da linguagem multimodal inserindo nas atividades propostas o gênero textual infográfico. As ações tiveram três objetivos específicos: avaliar o nível de habilidade dos alunos quanto à compreensão de infográficos, a partir de um questionário que explorava leitura, compreensão e interpretação desse gênero textual; criar uma proposta de atividades envolvendo infográficos, com questionários que exploravam compreensão, interpretação e retextualização de texto; e identificar as contribuições do trabalho com infográficos para o letramento, a partir do desempenho adquirido pelos alunos após as atividades realizadas durante as aulas em que o assunto foi explorado.

Como recorte para estudos foram utilizados infográficos de complexidade mediana da revista mensal *Superinteressante*, da Editora Abril. A opção decorre por esta revista ser reconhecida pelo uso frequente da infografia. A escolha do gênero textual infográfico deu-se por duas razões. A primeira, por entender que as imagens além de tornarem os textos mais



atraentes, promovem uma compreensão quase instantânea, visto que “a força maior da linguagem visual está em seu caráter imediato, em sua evidência espontânea” (DONDIS, 2015, p. 134). A segunda, de caráter pragmático: o fato de o infográfico ser um texto que ocupa pouco espaço em sua composição, ter bastantes informações e possuir dois elementos semióticos que auxiliam o leitor na compreensão da informação (FURST, 2010).

A fundamentação teórica no tocante à análise de gêneros parte da concepção de linguagem bakhtiniana, que, de modo geral, influencia todas as abordagens teórico-metodológicas de pesquisa de gêneros do discurso como afirma Marcuschi (2008). Uma delas é a perspectiva sociorretórica de Miller (2011, 2012) e Bazerman (2011), motivada por Bakhtin, mas também com laços em teorias antropológicas, sociológicas e etnográficas. Esta é uma perspectiva adotada neste trabalho e decorre pelo fato destes estudiosos definirem os gêneros dentro de critérios pragmáticos e estes serem automaticamente de reconhecimento do criador e do receptor. Outra perspectiva é a discursivo-semiótica proposta de Kress (1989 *apud* Balocco, 2005), que reconhece os gêneros como práticas sociais afetadas por variáveis históricas e culturais, e justifica-se ainda pela importância atribuída pelo autor aos elementos visuais presentes na constituição dos textos. Referente ao uso de imagens, este trabalho está fundamentado a partir da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006).

O estudo foi realizado mediante uma pesquisa bibliográfica com base em Lakatos & Marconi (2001) e uma pesquisa-ação com base em Thiollent (1985). Como proposta de intervenção pedagógica foi elaborado um Objeto Digital de Aprendizagem (ODA) denominado de INFOGRÁFICO - QUIZ SHOW, com atividades sobre leitura e interpretação de infográficos, disponibilizado no endereço eletrônico [www.simulado.visualwp.com](http://www.simulado.visualwp.com).

O tema pesquisado traz algumas contribuições de relevância social, entre elas, o fato de o infográfico ser um texto que embora ocupe pouco espaço, contém elementos linguísticos que se harmonizam em função da produção de sentidos, é um texto muito difundido pela mídia e pode ser trabalhado facilmente na sala de aula com o auxílio até mesmo do aparelho de celular, recurso muito utilizado pelo aluno no seu cotidiano. Como relevância acadêmica, abrem-se caminhos para novas discussões que possam vir à tona sobre o uso de textos multimodais como recursos pedagógicos e soma-se a publicações anteriores sobre este campo de estudo, a exemplo da pesquisa de dissertação de mestrado “*Infográficos: habilidade na leitura do gênero por alunos de ensino médio e ensino superior*”, defendida em 2010 por Mariana Samos Bicalho Costa Furst.

## 1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, aborda-se e discute-se sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, assim como os principais conceitos teóricos que norteiam esta pesquisa. Na seção 1.1 discute-se sobre a proficiência dos alunos de escolas públicas brasileiras referente à leitura e à escrita. Na seção 1.2 apresentam-se definições e práticas sobre texto, multimodalidade e leitura, partindo de uma concepção bakhtiniana de língua como prática sociointerativa. Na seção 1.3 apresentam-se discussões sobre letramento e multiletramento a partir de Tfouni (1995), Soares (2012) e Rojo (2012). Na seção 1.4 aborda-se sobre a importância dos ODA na sociedade contemporânea a partir de Caiado (2007), Leal (2007), Wiley (2000), Tarouco, Fabre & Tamusiunas (2003). Na seção 1.5 aborda-se a teorização dos gêneros textuais, bem como sua utilização no dia a dia, partindo das perspectivas sociorretórica de gênero em Miller (2011) e Bazerman (2011) e da discursivo-semiótica em Kress (1989 *apud* Balocco, 2005). Na seção 1.6 apresentam-se as bases da GDV, com Kress e van Leeuwen (2006).

### 1.1 LÍNGUA PORTUGUESA: PROFICIÊNCIA EM LEITURA E ESCRITA

O baixo desempenho escolar aparece hoje entre os problemas mais estudados e discutidos na área educacional. Os inúmeros fatores correlacionados com esta situação advêm tanto de ordem extraescolar quanto de ordem intraescolar. Dois dos fracassos oriundos da sala de aula e que refletem na vida social do brasileiro são as dificuldades na leitura e na escrita. Estas dificuldades resultam em números frustrantes. Sobre esta questão, Marcuschi (2008b) salienta que os resultados desastrosos oriundos das atividades com textos são consequências do modo inadequado como os professores têm utilizado o texto em suas aulas. Outrossim, o letramento trabalhado por este profissional, que deveria contribuir para as mais diversas práticas sociais da leitura e da escrita, parece não estar sendo suficiente para atender às expectativas fora da escola. Referente a esta realidade, Araújo (2010) afirma que quando se trata de subsídios para o ensino de Língua Portuguesa, parece que ainda não existem proposições em que se trabalhem equilibradamente conteúdos de ensino adequadamente abordados e uso de possibilidades de interação em uma mídia.

Sobre proficiência em leitura, por exemplo, números do PISA<sup>1</sup>, em 2012, confirmam que os estudantes brasileiros pioraram em relação ao ano de 2009. Ainda sobre leitura, a

---

<sup>1</sup> Avaliação realizada a cada três anos com alunos na faixa etária de 15 anos de idade, cujo objetivo é avaliar sistemas educacionais no mundo através de testes em assuntos como leitura, matemática e ciências.

média de proficiência na Prova Brasil<sup>2</sup> nas turmas do 9º do Ensino Fundamental das escolas públicas nos anos de 2011 e 2013 foi 236,9 e 237,78 pontos respectivamente - pontuações inferiores aos 275 estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para que o nível de aprendizado seja considerado bom neste segmento. Na competência de leitura e interpretação de textos, Sergipe obteve uma média de 232,2 pontos em 2011 e 225,18 em 2013. O colégio *locus* desta pesquisa, que ficou abaixo até da estadual, obteve uma média de proficiência de 224,31 e 223,62 nos respectivos anos mencionados. Neste ponto, Marcuschi (2008b) salienta que os resultados desastrosos oriundos das atividades com textos são consequências do modo inadequado como os professores têm utilizado o texto em suas aulas.

De acordo com Valdir Heitor Barzotto, professor da Faculdade de Educação da USP (2015), existe muito acesso ao texto, mas não ao conhecimento, um grande problema relacionado à leitura e à escrita no Brasil é a questão da interpretação. Este déficit transcende a disciplina de português e atinge, por exemplo, a matemática, no momento de interpretar os enunciados e história, no momento de compreender as relações entre os fatos. Para o professor Barzotto, há três perspectivas para as quais devemos tornar os nossos olhares: o governo, através de bibliotecas bem aparelhadas e funcionários especializados em leitura; a escola, funcionando em parceria com a universidade e tendo autonomia; e a família, tendo material de leitura disponível, porém, o hábito de leitura no lar não deve ser adotado como uma obrigação, mas sim como um prazer.

Quanto à leitura na escola, segundo Oliveira & Antunes (2013):

É sabido que a escola é o espaço onde a leitura deve acontecer a todo momento, não somente em aulas de língua portuguesa, mas também nas demais disciplinas. E essa leitura não pode ser de qualquer forma. O ambiente escolar precisa propiciar aos alunos, antes de tudo, uma leitura orientada de perto pelo professor, objetivando que eles alcancem o maior grau de compreensão possível. Infelizmente não é isso que temos visto na grande maioria das escolas brasileiras. A negligência dos professores na mediação durante as atividades de leitura é uma atitude corrente nas escolas do nosso país (OLIVEIRA & ANTUNES, 2013, p. 64).

Referente à escrita, um dado que expõe a dificuldade dos alunos pode ser constatado no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano de 2015. Segundo o MEC, mais de 53 mil candidatos zeraram a nota da redação. Apenas 104 estudantes atingiram a nota máxima.

---

<sup>2</sup> Avaliação em larga escala realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) a cada dois anos, e tem o objetivo de produzir informações a respeito da qualidade do ensino público oferecido pelo sistema educacional brasileiro.

Seja na leitura, seja na escrita, ainda há uma grande demanda de maneiras outras de fazer florescer as competências e as habilidades desejadas na mente e na práxis do aprendiz nas atividades ofertadas no dia a dia da escola. Os resultados exigem que novos caminhos sejam trilhados quanto ao processo de execução das práticas que envolvem o texto na escola. O professor precisa transformar cada momento do seu planejamento num tempo de reflexão, de avaliação, de pesquisa e de utilização dos resultados como suporte para tomada de decisões e reorientação do fazer pedagógico.

Com relação à leitura, segundo Tavares (2011),

[...], apesar de todo progresso na área de leitura e letramento, ainda há uma profusão de desafios e questões a serem desvendadas. E há caminhos diversos que podem e precisam ser percorridos para que possamos construir um sentido mais abrangente do que vem a ser a leitura proficiente, de como a habilidade de leitura inter-age com outras habilidades linguísticas e cognitivas em geral, de como avaliar os processos de leitura, como relacionar novos construtos ao ato de ler. Entendemos que essas (ainda) incompreensões no campo da competência leitora é sinal da vitalidade da área e da pertinência de pesquisas que abordem facetas desconhecidas ou renovadas acerca da leitura (TAVARES, 2011, p. 07).

Quanto à escrita, Infante (1998) afirma que os alunos raramente apresentam dificuldades em se expressar através da fala coloquial. Os problemas surgem quando estes necessitam se expressar formalmente, e principalmente ao produzir um texto escrito, embora os recursos da norma culta não sejam pré-requisitos para a produção de um bom texto.

A realidade nos leva a questionar se seria possível viver em uma sociedade grafocêntrica sem ser letrado e sem participar das ocorrências que envolvem a escrita.

De acordo com Marcuschi (2008a), pela forma que se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral, a escrita se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia no mundo moderno. Já não dá mais para fugir da imposição da escrita. E não só isso. Para Soares (2012, p. 36), “é preciso ser letrado, ir além de saber ler e escrever, fazer uso frequente e competente da leitura e da escrita”. Ser letrado nos permite entender as ideologias inseridas em cada ato comunicativo, visto que as palavras na superfície dos textos podem estar providas de várias intencionalidades. Além disso, os textos passaram a ser híbridos com a inserção de imagens, no entanto, “observa-se que as atividades de leitura e produção de texto praticadas corriqueiramente durante as aulas de língua portuguesa não exploram suficientemente a interação entre um texto verbal e o não verbal” (OLIVEIRA, 2013, p. 01).

Os livros didáticos que chegam às escolas apontam para a perspectiva do trabalho com a multimodalidade. Eles são constituídos de muitos textos que permitem a exploração do verbal junto com o visual, o detalhe é que além da falta de olhar do professor nesse sentido, esbarra-se na quantidade de livros que nem sempre é suficiente para todos os alunos. A escola e os professores devem ser agentes de fomento da criticidade e proficiência no uso das tecnologias da informação e comunicação e seus benefícios.

Em outras palavras, a escola enfrenta atualmente o desafio não mais de convencer seus atores a apostarem nos recursos digitais. A grande meta agora é prepará-los para alinhar sua estrutura física, seu modelo de gestão escolar e sobretudo a prática pedagógica de seu corpo docente às possibilidades diferenciadas de aprendizagem consignáveis a partir dos novos recursos digitais (XAVIER, 2013, p. 2).

Embora se tenha ampliado o acesso universal da população à escola nos últimos anos, as práticas de letramento no Brasil ainda se mostram insuficientes diante das competências e habilidades necessárias para o perfil do leitor frente à multimodalidade. Este perfil suscita uma mudança de paradigma, pois, segundo Cortella (2014, p. 10), “a escola vive em descompasso e estamos vivendo, hoje, na Educação, [...] momentos graves, em que há um certo desnorreamento, uma alteração rápida das situações do nosso dia a dia, uma mudança muito veloz na maneira como as coisas são feitas, pensadas e comunicadas”. Ainda de acordo com o autor (*op. cit.*), essa realidade requer mudanças nas práticas de sala de aula, mas não se trata de deixar de lado o que se tem ou mudar tudo de uma vez, deve-se mudar aquilo que é preciso ser mudado em consonância com a realidade histórica, pedagógica e afetiva como afirmou Paulo Freire.

## 1.2 TEXTO, LEITURA E MULTIMODALIDADE: DEFINIÇÕES E PRÁTICAS

A concepção de texto e leitura adotada neste trabalho é a interacional, aliada à concepção bakhtiniana de língua como prática sociointerativa que constitui e é constituída pelos sujeitos sócio-históricos. Nesta concepção, a língua, além de ser um sistema de formas, é também uma prática social essencialmente dialógica em que os sujeitos são vistos como atores/construtores.

A identificação do que é um texto e do que não é um texto pode parecer algo simples, no entanto, é bastante complexo. O conceito de texto depende do ponto de vista e da linha de trabalho do teórico. Mesmo assim, até entre os estudiosos não há um consenso.

Para que se compreenda o que é um texto, faz-se necessário observar as concepções de texto que já foram defendidas ao longo dos estudos em Linguística Textual. De acordo com

Koch & Elias (2012), há três concepções básicas de texto que acarretam diferenças bastante significativas entre uma e outra etapa de sua evolução. A primeira diz ser o texto um artefato lógico do pensamento, a segunda, aponta-o como simples decodificação das ideias e a terceira como um processo de interação. É importante frisar que, atrelada a cada concepção de texto temos uma concepção diferente de leitura.

Inicialmente, baseando-se numa concepção de língua como representação do pensamento e o sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como "um mero artefato lógico do pensamento do autor" (CAVALCANTE, 2014, p. 18). Desta forma, segundo Koch & Elias (2012), o leitor exerce uma função de ser essencialmente passivo, não são levadas em conta as suas experiências e conhecimentos, cabe a ele apenas captar a representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor. Nesta concepção de texto, a leitura é tida como uma atividade de captação das ideias do autor.

Numa segunda visão de texto, este passa a ser visto como “um produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, bastando, para a sua compreensão, apenas o domínio do código linguístico” (CAVALCANTE, *op. cit.*, p. 18). Nesta concepção, a língua é vista como um código, um mero instrumento de comunicação, por meio do qual um emissor envia uma mensagem a um receptor. Por esta ótica, a leitura é vista como uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que "tudo está dito no dito", cabendo ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto (KOCH; ELIAS, *op. cit.*).

A terceira visão de texto focaliza o texto a partir da noção de interação. Nesta concepção interacional, o texto é tomado como “um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos” (CAVALCANTE, *op. cit.*, p. 19). Nesta perspectiva, segundo Koch & Elias (*op. cit.*),

o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base em elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11).

O ato interativo contempla uma reciprocidade entre o leitor e o texto. O conhecimento de mundo desse leitor o leva a fazer inferências no texto contribuindo assim para o letramento, e não uma simples leitura. Inserem-se nesse processo as várias habilidades

desenvolvidas pelo indivíduo, cuja compreensão e interpretação da multimodalidade existente nos textos exigem ler o verbal e o não verbal. O leitor constrói o sentido do texto. Para Rossi (2003, p. 18), “mesmo quando não nos damos conta de que estamos interpretando um texto, estamos lhe perguntando algo”. Sobre o fato de o leitor construir o sentido do texto, segundo Solé (1998, p. 22), “isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; [...] mas uma construção que envolve o texto”.

Quando se trata de definição de texto, Marcuschi (2012) afirma que se deve partir, pelo menos, de dois pontos: do ponto de vista da imanência do sistema linguístico e de critérios temáticos e transcendentais ao texto. Partindo do ponto de vista da imanência ao sistema linguístico, de uma maneira geral, o texto pode ser definido como “uma sequência coerente de sentenças”. No entanto, para o autor (*op. cit.*), esta é uma definição problemática, pois há casos em que uma só palavra pode ser um texto, e também essa definição é deficitária e ultrapassada, pois exclui a participação do leitor na construção de sentido intrínseco ao contexto. Corroborando com a ideia do autor, Santos, Riche & Teixeira (2013, p. 17) afirmam que “uma sequência de frases não pode, portanto, ser chamada de texto se não houver uma relação de significado entre elas”.

Partindo de critérios temáticos e transcendentais ao texto, este é uma unidade comunicativa sociointerativa balizada pela noção de interação. Neste sentido, Marcuschi (2008b, p. 89) afirma que “o que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento”. Ampliando a definição, o autor (*op. cit.*, p. 80) cita Beaugrande (1997): “o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, e afirma que esta definição envolve uma enorme riqueza de aspectos, e frisa as seguintes implicações diretas dessa posição:

- 1 o texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
  - 2 o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;
  - 3 o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (co-autorias em vários níveis);
  - 4 o texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.
- (MARCUSCHI, 2008b, p. 80).

Como se pode depreender, a visão de texto com aspectos puramente linguísticos já não dá conta das semioses presentes nos textos da era moderna. O verbal e o visual são considerados modos de veiculação do discurso que se somam na construção de sentido do texto causando impacto junto ao leitor. Corroborando com a ideia de Marcuschi, Koch (2015, p. 44) afirma que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e por ele são construídos”.

Halliday & Hasan (1976 *apud* MARCUSCHI, 2012) também definem texto a partir de critérios temáticos e transcendentais ao texto. Para os autores, o texto é uma unidade semântica em uso e não se consiste em sentença, apenas se realiza nas sentenças. Nesta visão, o texto não é uma unidade gramatical, não é definido por sua extensão, não é uma unidade de forma e sim de sentido. O que distingue um texto de um não texto é a textura formada pela relação semântica de coesão. Nesta concepção defendida pelos autores, o texto é visto como multimodal. Sobre texto na perspectiva da multimodalidade Descardecí (2002) afirma:

Qualquer que seja o texto escrito ele é multimodal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (layout), a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc. interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem (DESCARDECI, 2002, p. 20).

Nos textos multimodais os modos semióticos estão sempre presentes em toda produção e isto implica que tanto os autores quanto os receptores têm poder em relação a estes modos produtores de sentido. Deste complexo conjunto fazem parte fatores históricos sociais e culturais, bem como contextos sociais atuais.

Retomando Marcuschi, embora este autor não use a nomenclatura “multimodal”, ao falar dos gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital, a visão de texto citada por ele se enquadra no conceito de texto multimodal. Nesta perspectiva multimodal, também se enquadra a definição de texto de Cavalcante (2014, p. 20): “o texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor”. A interação com o texto torna o leitor um agente desse processo, prática que é defendida pela pragmática.



Os textos multimodais despertam um maior interesse para o leitor por permitirem uma opção de leitura não linear. A multimodalidade já é um traço constitutivo do texto falado e escrito e está presente no cotidiano do ser humano. Para Dionísio (2011),

se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, [...], palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

Os textos, independente de serem orais ou escritos, formais ou informais, todos têm o objetivo de estabelecer algum tipo de comunicação, todos possuem características básicas que os tornam pertencentes a um gênero textual. Algumas dessas características são: o tipo de assunto abordado, quem está falando, para quem está falando, qual a finalidade do texto, qual o tipo do texto. Kress (2003, p. 87 *apud* MARCUSCHI, 2011, p. 28) afirma que “os textos são o resultado de ações com a linguagem e representam um aspecto relevante que contribui para situar o enquadre dos gêneros textuais, pois eles são artefatos linguísticos, mas de natureza cultural e social, envolvendo muitos outros fenômenos”.

O entendimento que se tem dos textos que circulam em nossa sociedade é unânime quanto à existência de elementos que extrapolam o verbal, pois há vários elementos semióticos que fazem parte da organização de uma unidade a partir da qual se pode produzir sentido. É preciso considerar que, no exercício da leitura, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, seja ele verbal ou não verbal, entram em cena os conhecimentos do leitor.

### **1.2.1 Tipos de conhecimento e estratégias de produção de sentido**

Na leitura e produção de sentidos de um texto verbal (oral ou escrito) ou não verbal, o leitor utiliza várias estratégias sociocognitivas. É por meio dessas estratégias que, segundo Koch & Elias (2012), se realiza o processamento textual mobilizando uma série de conhecimentos que estão armazenados na memória. Sobre isto, as autoras (*op. cit.*) chamam atenção para um trecho sobre leitura apontada nos PCN de Língua Portuguesa:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o leitor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69-70).

A concepção de leitura prevista nos PCN põe em foco o leitor e seus conhecimentos, dentro de um processo interativo que o permite interagir com o autor e o texto na construção de sentido. É possível fazer antecipações e levantamentos de hipóteses que poderão ser confirmadas ou rejeitadas ao final da leitura. A leitura vai além de uma compreensão linguística ou cognitiva. Esta visão de leitura é ressaltada também por Marcuschi (2008b, p. 230): “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade”.

Sobre estratégias que podem ser utilizadas pelo leitor na atividade de leitura e produção de sentido, Koch & Elias (2012) advertem que, para o processamento textual, recorreremos a três grandes sistemas de conhecimentos: conhecimento linguístico; conhecimento enciclopédico; conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico, em linhas gerais, abrange os conhecimentos da gramática e do léxico da língua. Este tipo de conhecimento compreende “a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 40). Na mesma linha de pensamento, Cavalcante (2014) afirma que

o conhecimento linguístico é todo o conhecimento que o leitor possui sobre o uso das regras da língua, de seu complexo sistema, que inclui: a relação entre o som e o sentido das palavras, as regras morfológicas e sintáticas da língua e o uso do léxico. [...] o leitor/ouvinte utiliza tudo o que sabe, consciente e inconscientemente, sobre o funcionamento da língua para interpretar o texto (CAVALCANTE, 2014, p. 21).

Um outro tipo de conhecimento é o enciclopédico ou conhecimento de mundo. Segundo Koch & Elias (*op. cit.*), refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como a conhecimentos adquiridos nas vivências pessoais, permitindo produção de sentido. Corroborando com esta definição, Santos, Riche & Teixeira (2013, p. 42) afirmam que o conhecimento de mundo “refere-se a tudo o que assimilamos no decorrer da nossa vida, desde noções como doce/amargo, passando por informações históricas, sociais, culturais etc.”. As autoras (*op. cit.*) ainda afirmam que, ao ler um texto, sempre retomamos, de alguma forma, ao que já lemos e conhecemos, para fazer inferências e compreender o que está na nossa frente.

O conhecimento de mundo é indispensável para entender informações presentes nos textos que exigem produzir sentido que vão além dos traços linguísticos. Este tipo de conhecimento está muito relacionado ao que Koch & Elias (*op. cit.*) denominam de

conhecimento interacional. Koch & Elias (2012) afirmam que o conhecimento interacional se refere às formas de interação por meio da linguagem. Cavalcante (2014, p. 23) assim o define: “O conhecimento interacional ocorre sempre que, ao interagirmos por meio da linguagem, precisamos mobilizar e ativar conhecimentos referentes às formas de interação. A partir desse tipo de conhecimento, somos capazes de iniciar e terminar certas formas de comunicação”.

O conhecimento interacional baseado em Koch & Elias (*op. cit.*) engloba quatro subcategorias: a) Conhecimento *ilocucional*: aquele que “permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” (p. 46). b) Conhecimento *comunicacional*: aquele que “diz respeito à quantidade necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; seleção da variante adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa” (p. 50). c) Conhecimento *metacomunicativo*: “é aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio de sinais de articulação ou apoio textuais” (p. 52). d) Conhecimento *superestrutural*: “permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Envolve conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos” (p. 54). Em outras palavras, o conhecimento superestrutural refere-se ao reconhecimento dos diversos gêneros textuais.

### 1.3 (MULTI)LETRAMENTO: CONCEITOS E PRÁTICAS

Com o crescente avanço das tecnologias da informação e comunicação tem-se observado a estreita relação entre a linguagem verbal e a não verbal. Segundo Dionísio (2011), esses novos modos de representação da linguagem exigem habilidades específicas para interpretar e compreender a fusão entre as múltiplas linguagens considerando a leitura e a escrita em suas diferentes manifestações na sociedade contemporânea. Para a autora (*op. cit.*, p. 131), “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas linguagens”. Com a nova forma que a comunicação adquire, surge nos discursos de especialistas na segunda metade dos anos 1980 a palavra *letramento*, oriunda da tradução da palavra inglesa *literacy*, como uma nova forma de ampliar o conceito de alfabetização.

Conforme Soares (2012), o termo letramento parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros *Os significados do letramento*, organizado por Angela Kleiman e *Alfabetização e Letramento*, de Leda Verdiani Tfouni. Sobre esse tema, Tfouni (1995, p. 20) afirma que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”, uma definição que vai além de ser alfabetizado, de saber ler e escrever; relaciona-se com os usos e as práticas de leitura e de escrita.

A busca por uma definição única para o termo letramento parece ser algo difícil, uma vez que se trata de um conceito amplo e complexo. De acordo com Soares (2012),

essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isso explica por que as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se: cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia (SOARES, 2012, p. 65-66).

Mesmo apontando a dificuldade para definir letramento com a abrangência e a complexidade que a palavra letramento engloba, Soares também expressa uma definição para o termo. Para ela, letramento pode ser definido como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2012, p. 39). Corroborando com a ideia da autora, Street (1995 *apud* MARCUSCHI, 2008a, p. 21) afirma que “o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos”.

Com aparatos tecnológicos cada vez mais à disposição da sociedade, é quase unânime a avaliação que é feita destes instrumentos como suportes de grande valia na escola. Com a presença da tecnologia o letramento amplia-se para dar conta das leituras através das mídias, surge o *letramento digital*. Ser letrado digitalmente pressupõe mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, visto que o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Para Rojo (2012), com a presença de ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social de caráter multimodal ou multissemiótico, a sociedade globalizada cunhou o termo *multiletramento*. Segundo ela, o conceito de multiletramentos

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais a sociedade se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Ainda de acordo com a autora (*op. cit.*), embora o avanço tecnológico tenha ampliado os recursos semióticos, a presença da tecnologia não significa que a multimodalidade esteja presente no texto.

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO, 2012, p. 8).

Diante dos efeitos da “indústria cultural” que se intensificam na sociedade e exige cada vez mais a participação dos indivíduos nas práticas sociais que envolvem a leitura de textos multimodais e multissemióticos, o multiletramento passa a ser adotado como o termo que engloba a pluralidade para caracterizar as múltiplas práticas sociais da leitura e escrita, assim como as práticas culturais. Sendo assim, como afirmam Teixeira & Litron (2012), os multiletramentos são entendidos nas perspectivas da multimodalidade e da multiculturalidade. Para a efetivação dessas práticas, a escola deve inserir no seu planejamento atividades que abordem de forma enfática práticas de letramentos em que os alunos possam perceber valores, intenções e efeitos de sentido presentes nos contextos dos textos e discursos vigentes no seu dia a dia. Contudo, o Brasil precisa de professores críticos, inovadores e motivados, que assumam o desafio de repensar a divisão canônica disciplinar das escolas, uma vez que já se comprovou não ser atrativa aos estudantes da atual geração, inseridos em uma sociedade hipermultimodal em constante transformação. Diante disto, neste trabalho, adotou-se a concepção que aponta para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, o multiletramento.

#### 1.4 OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGENS: CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS

As tecnologias digitais (computador, internet, celular, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea. Para Marcuschi (2010b, p. 16), estes aparatos de comunicação “reúnem em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados”.

O surgimento destes novos meios de comunicação tem modificado muitas atividades no cotidiano das pessoas; na escola, tem atingido o processo de ensino e aprendizagem, visto que os envolvidos estão em constante contato com a tecnologia. Para Caiado (2007, p. 35), “é perceptível o fato de que as relações interpessoais e linguísticas entre os sujeitos estão se modificando, na medida em que interagem com o outro, mediados pelo computador conectado à Internet”. Sendo assim, o grande desafio da escola, dos educadores e da sociedade civil é a inclusão digital, uma forma de letramento. Ser letrado neste sentido é utilizar as diversas ferramentas disponíveis para cumprir propósitos variados para se relacionar com seus pares, construir, transformar, reconstruir, exercer autoria, compartilhar conhecimento.

Nas aulas de língua portuguesa, por exemplo, ainda é notório um distanciamento entre as práticas de leitura e as novas tecnologias, o que exige uma proposta de utilização. Estes suportes podem (e devem) ser vistos como meio para a promoção de leituras mediadas pelos professores, os quais têm a responsabilidade de apresentar meios para instigar os alunos na busca de novos conhecimentos. Vencer tal desafio, segundo Leal (2007), exige quatro características básicas:

Conhecimentos em Educação (didática, metodologia, planejamento de ensino e avaliação), domínio tecnológico (conhecer e saber utilizar o computador), especificidade de formação (domínio específico por disciplina de ensino, ou em Educação Infantil e Fundamental, ou em Educação de pessoas com necessidades especiais) e transposição didática (produção do conhecimento até sua transformação em prática escolar) (LEAL, 2007, p. 53).

Já sabemos que as novas tecnologias na sala de aula trazem à tona a vida social de muitos alunos e podem ajudar a inserir no mundo digital aqueles que dele estão excluídos. Como recurso já testado em muitos contextos escolares, os objetos digitais de aprendizagem têm sido um recurso utilizado nas práticas pedagógicas com o objetivo de auxiliar no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na construção do conhecimento. Estes objetos são

ferramentas cada vez mais sofisticadas permeadas de textos escritos, imagens, áudios, sons, animações etc.

Wiley (2000) afirma que

os objetos de aprendizagem são elementos de um novo tipo de instrução baseada em computador apoiada no paradigma da orientação a objetos da informática. A orientação a objetos valoriza a criação de componentes (chamados "objetos") que podem ser reutilizados em múltiplos contextos<sup>3</sup> (WILEY, 2000, p. 3).

Os Objetos Digitais de Aprendizagem, além de estarem disponíveis na internet e apresentarem conteúdos didáticos reutilizáveis e combinados, podem ser acessados por qualquer pessoa, em qualquer lugar e em qualquer horário. Tarouco, Fabre & Tamusiunas (2003) também definem os objetos digitais como maximizadores da aprendizagem:

Os objetos educacionais digitais são qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem. O termo objeto educacional (learning object) geralmente aplica-se a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos com vista a maximizar as situações de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado. [...] A ideia básica é a de que os objetos sejam blocos com os quais será construído o contexto de aprendizagem (TAROUCO; FABRE; TAMUSIUNAS, 2003, p. 2).

Diante das práticas sociais do público escolar, da presença dos diferentes recursos tecnológicos nos mais diversos segmentos da sociedade e o surgimento cada vez mais crescente de novos gêneros textuais como forma de comunicação social, torna-se pertinente a viabilização de atividades que utilizem suportes como aparelho celular, computador e internet, por exemplo. A escola como espaço de interação do conhecimento sistematizado tem o encargo de favorecer a prática da modalidade digital através dos vários recursos tecnológicos. Os professores devem ser capazes de utilizar os aparatos tecnológicos para seu uso próprio e também trabalhar com esses recursos em favor da aprendizagem dos alunos.

## 1.5 ACERCA DE GÊNEROS: DEFINIÇÕES E USOS SOCIAIS

O estudo sobre gêneros, segundo Marcuschi (2008b), teve início por volta de vinte e cinco séculos atrás no Ocidente, tendo sua origem com os estudos dos filósofos gregos Platão e Aristóteles, porém, somente na Idade Média é que se tornaram abrangentes. No Brasil, este

---

<sup>3</sup> Versão original em inglês: Learning objects are elements of a new type of computer-based instruction grounded in the object-oriented paradigm of computer science. Object-orientation highly values the creation of components (called "objects") that can be reused in multiple contexts.

tema passou a ter grande destaque a partir de 1995. Esta atenção se deve, em parte, aos novos referenciais curriculares nacionais de ensino de línguas, os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa e de línguas estrangeiras, que explicitam a importância do trabalho com leitura e produção de textos a partir dos gêneros.

O termo gênero usado em linguística tem sido associado ao russo Mikhail Bakhtin que destinou parte do seu trabalho ao estudo da interação verbal, em especial à “orientação dialógica do discurso”. Bakhtin (2011, p. 262) usa a denominação gêneros do discurso e os define como “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua em cuja constituição entra elementos referentes à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo. Para o autor (*op. cit.*), os gêneros do discurso são inesgotáveis, todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e as práticas comunicativas são construídas e reconstruídas em processos interacionais entre sujeitos de uma determinada cultura. A língua, para este autor, é um produto sócio-histórico que se realiza em enunciados concretos e únicos.

Na abordagem bakhtiniana, os três itens que constituem os gêneros estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um dado campo da comunicação. A construção composicional diz respeito à estruturação geral interna do enunciado. O conteúdo temático corresponde ao conjunto de temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero, o estilo, por sua vez, corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados pelo enunciador. Cada esfera de atividade humana comporta um repertório de gêneros que vai se modificando e ampliando à medida que a própria esfera muda.

Segundo Koch (2015), nas palavras de Bakhtin,

o estilo está indissociavelmente vinculado a determinadas unidades temáticas e, o que é mais importante, a determinadas unidades composicionais: tipos de estruturação e conclusão de um todo, tipo de relação entre locutor e os outros parceiros da comunicação verbal - relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc. (KOCH, 2015, p. 60).

Outro ponto importante da abordagem de Bakhtin (2011) sobre os gêneros do discurso é que o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam. O autor também chama a atenção para o que considera como gêneros primários e gêneros secundários. Os primários aludem a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais, que sugerem uma comunicação imediata.



São exemplos de gêneros primários a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como no teatro, romance, tese científica, palestra etc. No processo de sua formação, os gêneros secundários podem incorporar e reelaborar diversos gêneros primários.

O pesquisador brasileiro Marcuschi (2008b) afirma que os gêneros seriam os textos que encontramos em nosso dia a dia e que apresentam características sociais e comunicativas definidas por conteúdos, aspectos funcionais, modo e composição característica. O autor (2010a, p. 19), que adota a nomenclatura *gêneros textuais*, alinha-se às ideias de Bakhtin e os define como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Nesta breve citação é possível relacionar a ponderação de Marcuschi ao conceito de gênero desenvolvido por Carolyn Miller, que tem como ideias centrais a ação retórica e a recorrência. Seguindo as ideias bakhtiniana, para o autor (*op. cit.*, p. 22) “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (orais ou escritos), entendido como práticas constituídas socialmente, com propósito comunicacional, viabilizadas concretamente através de textos.

A assertiva de Bakhtin de que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero e que é impossível se comunicar sem ser por um gênero textual é adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa como objeto de ensino de língua (BRASIL, 1998). Vale frisar que os PCN têm forte ligação com as ideias de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) vygotskyana. A ZDP é descrita como a distância entre o nível de desenvolvimento real do aluno, determinada pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com ajuda de pessoas mais avançadas e experientes. Uma incidência dessa ligação torna-se clara na seguinte passagem:

Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, [...] sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário (BRASIL, 1998, p. 48).

Outra ligação dos PCN com a ZDP é vista no fragmento: “[...] espera-se que o aluno [...] seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor (BRASIL, 1998, p. 49-50).

Os estudos sobre gêneros têm provocado muitas discussões, uma vez que não há uma unidade de consenso entre os estudiosos sobre as expressões *gênero discursivo* e *gênero textual*. Referente a esta questão e com base em estudiosos nacionais e internacionais, Rojo (2005) apresenta algumas distinções importantes entre as nomenclaturas utilizadas para a definição de gênero. A autora (*op. cit.*) observou em seus estudos que independentemente da filiação teórica dos autores que trabalham com gêneros, todos recorriam à base comum dos estudos de Bakhtin. No entanto, ao concretizarem seus estudos, os analistas do discurso utilizavam-se de aporte teórico de base enunciativa e recorriam às marcas linguísticas determinadas pelas situações de enunciação que produziam significações e temas relevantes no discurso, enquanto que os analistas textuais recorriam às bases teóricas da linguística textual, com o objetivo de analisar a estrutura ou a forma composicional, que se fazem presentes na composição dos textos. Essas duas vertentes de análise demonstram, segundo a autora (*op. cit.*), que há diferenças de método e de concepção e as diferenças na apreensão da significação se devem em grande parte, aos problemas decorrentes das várias interpretações bakhtinianas de gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Embora exista uma diversidade de definições do conceito de gênero, segundo Motta-Roth (2008), há um consenso de ideias entre as diferentes escolas que têm o gênero como objeto de estudo ao defenderem que os gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais, discursivas e recorrentes com algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo. Neste consenso estão presentes ideais originados do russo Bakhtin, teórico este, que segundo Marcuschi (2008b), representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem, que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, que podem ser assimilados por todos de forma bastante proveitosa.

Mesmo com alguns pontos de convergência, no entanto, consoante Bonini (2004), normalmente, a maioria das pessoas adota uma representação que se vincula a este ou àquele gênero.

Independente da filiação teórica, os gêneros são presentes, recorrentes e indispensáveis no nosso cotidiano, visto que precisamos deles para interagir uns com os outros nas mais diversas formas de comunicação social. O seu funcionamento está indissolivelmente ligado ao trato da língua e dos usos sociais nas mais variadas situações comunicativas, pois ao realizar práticas sociais o fazemos por intermédio de algum gênero. A todo instante usamos determinado gênero nas várias esferas da sociedade em que circulamos, seja ele oral ou escrito. Por sua abrangência, os gêneros não são apenas vistos como elementos abordados

especificamente na literatura, mas também como textos que fazem parte dos estudos linguísticos.

Diante da diversidade de conceitos de gênero a depender da corrente teórica, o uso de uma ou de outra expressão deve significar uma escolha consciente, a explicitação dessa escolha e suas implicações. Assim sendo, neste trabalho filiamo-nos à perspectiva sociorretórica de gênero – o gênero como ação social - representada por Carolyn Miller e Charles Bazerman e à perspectiva discursivo-semiótica – o gênero como um recurso representacional - representada por Gunther Kress.

Reportando-se inicialmente à visão de Bazerman (2011) e Miller (2011), para estes autores o texto organizado em um gênero textual realiza atos de linguagem e além de unidade linguística a partir da qual produzimos sentidos, passa a ser também uma unidade retórica que realiza ações entre sujeitos nos textos verbais. Os gêneros são vistos como situações retóricas do convívio social direcionadas a um propósito. Nesta visão de gênero textual não se insere os textos não verbais, razão pela qual nos faz trabalhar também com o gênero textual na perspectiva da semiótica social.

Para Miller (2011, p. 16), “o gênero é uma ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente”. E “se originam não apenas em mudança de situação, contexto e cultura, mas também em outros gêneros, num processo evolucionário, e ocasionalmente do esforço consciente de indivíduos para preencher uma necessidade não previamente satisfeita” (MILLER, 2012, p. 89). Com base na autora, os gêneros desempenham um papel importante em fazer mediação entre situações e ações. Corroborando com o que defende Miller, Bazerman (2011, p. 32) afirma que “os gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”.

Sobre tipificação, Bazerman (*op. cit.*) explica que este termo se refere a modos padronizados de agir em determinadas circunstâncias, bem como de compreensão de situações. De forma semelhante, van Leeuwen (2005, p. 122-123) afirma que “textos se tornam ‘típicos’ quando eles têm características que podem também ser reconhecidas em outros textos semelhantes. A razão para isso é que as pessoas que produzem os textos seguem certas ‘regras’ - receitas, tradições, hábitos enraizados, modelos, etc.”<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Versão original em inglês: Texts become 'typical' when they have characteristics that can also be recognized in other, similar texts. The reason for this is that the people who produce the texts follow certain 'rules' - prescriptions, traditions, ingrained habits, role models, etc.

A definição de gênero adotada por Miller é ampla e cada termo engloba uma série de pressupostos, é uma definição que tende a se concentrar mais na pessoa que desenvolve a ação, do que na recepção, mas é possível direcioná-la para pensar sobre o modo como alguém realiza uma ação e responde a ela. “O gênero fornece uma maneira de trazer a prática social para o contexto instrucional e encoraja uma atenção cuidadosa às normas e convenções” (MILLER, 2012, p. 13). Temos, assim, a noção de gênero como uma importante estrutura de comunicação social.

Compartilhando da definição de gênero de Miller, Bazerman afirma que (2011) gêneros são *frames* para a ação social, são os lugares onde o sentido é construído e além de categorias de reconhecimento social são também categorias de reconhecimento psicossocial, visto que a localização deste está na percepção do criador e do leitor e não no texto em si. Neste sentido, o gênero não se limita à noção de uma afirmação ou sentido criado por alguém, é um campo amplo que permite inferências do leitor. Ainda quanto à dimensão, Bazerman (*op. cit.*, p. 17) afirma que “os gêneros são coleções percebidas de enunciados. Os enunciados são delimitados, têm começo e fim, ocupam lugar definido no tempo e no espaço e são percebidos como portadores de algum sentido”.

Sobre a abrangência dos gêneros, Miller (2012) afirma:

O que aprendemos quando aprendemos um gênero não é um padrão de formas ou um método para realizar nossos propósitos. Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter: aprendemos que podemos louvar, apresentar desculpas, recomendar uma pessoa a outra, instruir consumidores em nome de um fabricante, assumir um papel oficial, explicar o progresso na realização de metas. Aprendemos a entender melhor as situações em que nos encontramos e as situações potenciais para o fracasso e o sucesso ao agir juntamente. Como ação significativa e recorrente, um gênero incorpora um aspecto de racionalidade cultural. Para o crítico, os gêneros podem servir tanto como um índice aos padrões culturais quanto como ferramentas para a exploração das realizações de falantes e escritores particulares; para o estudante, gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade (MILLER, 2012, p. 41).

No contexto da teoria de Miller e Bazerman concede-se pouca atenção às múltiplas semioses ligadas à linguagem visual, atribuindo uma significativa relevância à escrita, característica que eles reconhecem que com o advento das novas mídias e com a crescente multimodalidade é que começaram a prestar mais atenção às múltiplas formas de semioses que podem moldar os gêneros.

É pelas múltiplas semioses e a crescente presença do elemento visual existentes nos gêneros que se faz necessário estudar os gêneros também na perspectiva discursivo-semiótica.

Nesta perspectiva, segundo Kress (1989, p. 19 *apud* BALOCCO, 2005, p. 65), “os gêneros são tipos de texto que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos”. De acordo com autor (1989, p. 20 *apud* BALOCCO, 2005, p. 68), o texto “é determinado pelos significados sociais dos discursos que nele figuram e pelas formas, significados e restrições de determinado gênero”. O autor (1997, p. 270 *apud* BALOCCO, 2005, p. 65) também afirma que “a linguagem não é mais suficiente como foco de atenção para aqueles interessados na construção e reconstrução social do significado”. Por esta ótica, não há subordinação de um modo de representação sobre o outro, tanto o verbal quanto o visual têm intensidade de significação semelhante. Para Kress & van Leeuwen (2006, p. 18), diferentemente do que pensavam os semióticos tradicionais, o poder discursivo da imagem é indiscutível, uma vez que “o componente visual de um texto é uma mensagem independentemente organizada e estruturada, conectada com o texto verbal, mas de modo nenhum dependente dele”. Para os autores (*op. cit.*, p. 20), “numa cultura alfabetizada os meios visuais da comunicação são expressões racionais de significados culturais propícios a julgamentos e análises racionais”.

Sobre a presença acentuada de recursos multimodais nos textos, Dionisio (2011) afirma que:

Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. O letramento visual está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais (DIONISIO, 2011, p. 138).

As imagens contêm significados sociais e estão providas de caráter ideológico. Kress & van Leeuwen (2006) defendem que:

As estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que está vinculada aos interesses das instituições sociais no interior das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. As estruturas visuais nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica profundamente importante (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 47).

Sobre a significação das imagens, os autores (*op. cit.*) nos trazem um fato histórico interessante que demonstra como o “olhar” de uma imagem pode estabelecer relações

interpessoais (seja de reciprocidade, de admiração, identificação etc.) entre ela (a imagem) e seus leitores: “Por volta do século XIII, monges tinham diante de seus olhos, em seus aposentos, a imagem da Virgem e seu filho crucificado, de modo que ao ler, orar e dormir, eles poderiam olhá-los e serem contemplados de volta, por um olhar de compaixão”<sup>5</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 118). Este provável poder das imagens também é explicitado por Rossi (2003, p. 09), quando nos afirma que “parece que, desde sempre, a imagem teve o poder de se impor a nós. Ela nos seduz por sua própria essência”.

Pela intensidade com que as imagens passaram a integrar os atos comunicativos, o processamento de seus significados deve ocorrer com o mesmo rigor racional e crítico que a leitura da palavra escrita, de forma a considerar sua dimensão sócio-ideológica. De acordo com Balocco (2005), os títulos das obras de Kress é esclarecedor no tocante a sua concepção da natureza da linguagem como uma prática social afetada por variáveis históricas e culturais.

Os estudos sobre a significação da imagem trouxeram contribuições para a competência sociocomunicativa dos falantes e ouvintes e com isso o alcance potencial comunicativo de cada falante dependerá da quantidade de gêneros textuais que este domina.

### **1.5.1 O gênero textual infográfico**

A sinergia entre escrita e imagem está muito presente nas diversas formas de comunicação na sociedade, algo que não é novo, pois desde as escritas rupestres é possível afirmar que a multimodalidade existe e que o gênero textual infográfico insere-se nesse caminhar. Corroborando com esta ideia, De Pablos (1998, [s.p.]) afirma que "a infografia, da forma que estamos vendo, sempre esteve presente na história da evolução da mídia impressa, que inicialmente era somente um desenho isolado nas cavernas, mesmo sem a denominação de infografia”<sup>6</sup>.

Na atual sociedade, dentre os muitos suportes textuais que se compõem a partir de uma relação multimodal, encontramos no infográfico um de seus funcionamentos mais intensos, e é a combinação entre a sequência das imagens e o texto escrito que lhe garante certa unidade. Tal gênero permite uma leitura não linear, característica que pode facilitar o entendimento textual, no entanto, exige novas habilidades do leitor.

---

<sup>5</sup> Versão original em inglês: By the thirteenth century, monks in their cells ‘had before their eyes images of the Virgin and her crucified son, so that while reading, praying and sleeping, they could look upon them and be looked upon with the eyes of compassion’.

<sup>6</sup> Versão original, em espanhol: La infografía, de la manera que estamos viendo, ha estado siempre presente en la historia de los avances de la comunicación impresa, que primero fue solamente dibujo solitario en las cavernas, aún sin la categoría de infografía.

De acordo com Moraes (2013), a história da infografia está ligada às transformações ocorridas na imprensa, que embora tenha nascido anterior ao ano de 1980, por razões didáticas, adota esta data como marco epistemológico. Infográfico é a junção das palavras info (informação) e gráfico (desenho, imagem, representação visual). Para o autor (*op. cit.*), a infografia pode ser definida como a arte de tornar claro aquilo que é complexo, que não seria muito bem compreendido somente com um texto. Esta maleabilidade reforça mais uma vez a justificativa apresentada na parte introdutória deste trabalho referente ao uso de infográficos nas atividades didáticas: texto curto, vários elementos que produzem sentido, congregando ao mesmo tempo linguagem verbal e não verbal numa relação em que se completam mutuamente.

A imagem tem uma capacidade universal de transmitir informações de forma fácil e direta que podem ser apreendidas por qualquer pessoa que possa ver. O modo visual constitui todo um corpo de dados que, como a linguagem escrita, pode ser usado para compor e compreender mensagens em diversos níveis de utilidade, desde o puramente funcional até os mais elevados domínios de expressão comunicacional. Neste sentido, Dondis (2015, p. 82) afirma que “o visual tem velocidade da luz, e pode expressar instantaneamente um grande número de ideias. [...]. A compreensão adequada de sua natureza e de seu funcionamento constitui a base de uma linguagem que não conhecerá nem fronteiras nem barreiras”.

O fantástico potencial da comunicação universal implícito na imagem está em um amplo e articulado desenvolvimento. Os textos imagéticos possuem características que contribuem para cristalizar a presença enraizada da multimodalidade nos eventos comunicativos. Com a presença da tecnologia, o potencial tem se tornado cada vez maior.

Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados (MARCUSCHI, 2010b, p. 16).

Os infográficos são recursos muito usados em jornais e revistas pelo seu poder de agregar muitas informações sobre algo num curto espaço. Embora estes textos façam parte do cotidiano dos alunos, são pouco explorados na escola, e quando são usados, de acordo feita por Costa (2010), a disciplina que mais faz uso é a Geografia.

Segundo Dionisio (2011), a leitura de um gênero textual que contém infográfico pode ser feita de várias formas, como por exemplo: pode-se ler o texto verbal principal mais o infográfico, pode-se ler apenas o texto verbal e olhar as imagens e pode-se ler apenas o

infográfico. Além disso, “em produções multimodais as possibilidades de construção de sentido se ampliam: os diferentes tipos de significado veiculados por cada modalidade individual integram-se e se completam de forma a auxiliar a interpretação geral ou a de segmentos particulares do texto” (BRAGA, 2010, p. 182). Sobre este gênero textual, Furst (2010) afirma o seguinte:

O infográfico é um texto que apresenta uma informação, aliando de maneira harmoniosa a palavra à imagem. Este novo gênero existe há algum tempo como recurso para explicar de forma dinâmica e com maior clareza algum aspecto informativo a ser tratado. O forte apelo visual apresentado por esse tipo de texto tem como objetivo principal persuadir o leitor, tanto pela aparência, quanto pela clareza de informação (FURST, 2010, p. 20).

Em meio a tantas mudanças em uma sociedade letrada, precisamos ser competitivos e dominar os sistemas linguísticos a ponto de conseguir compreender os textos multimodais, a exemplo do infográfico. Os principais meios de comunicação adotam com frequência o uso de textos com essa linguagem híbrida, palavras e imagens. Logo, entendemos que as práticas pedagógicas utilizando infográficos tornem-se cada vez mais necessárias na escola. Assim, defendemos o trabalho com tal gênero, certos de que este pode oferecer muitas contribuições para o ensino da língua portuguesa.

## 1.6 A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: LEITURA DE IMAGENS

Com o *boom* das tecnologias da informação e da comunicação abriu-se espaço para o não verbal. Assim, os textos que circulam socialmente indiciam a mudança do modelo de textos monomodais para o de textos multimodais com forte presença imagética. A profusão de imagens nas práticas de escrita abriu espaço para mudanças do discurso, colocando em evidência a linguagem visual. A este respeito, Kress e van Leeuwen (2006) fazem afirmações que nos chamam a atenção:

[...] Acreditamos que a comunicação visual está se tornando um campo cada vez menos de especialistas e cada vez mais crucial à comunicação pública. Isso inevitavelmente leva ao surgimento de novas regras mais formais de ensino. Não ser letrado em comunicação visual poderá acarretar sanções sociais. Dominar o chamado letramento visual será uma questão de sobrevivência, especialmente nos locais de trabalho (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 13).

Assim como a linguagem escrita se tornou quase que indispensável à sobrevivência do ser humano moderno, a mesma evolução deve ocorrer com o uso da imagem, sendo este conhecimento uma prerrogativa para entender o mundo da linguagem híbrida, multimodal.



Kress e van Leeuwen (1996 *apud* VIEIRA, 2012, p. 02) afirmam que “palavra e imagem juntas não correspondem à mesma maneira de se dizer a mesma coisa; a palavra significa mais quando acompanhada da imagem. Por sua vez, esta também significa mais quando acompanhada do escrito”. Para Kress (2006, p. 02), “de forma semelhante às estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares de experiência e formas de interação social<sup>7</sup>.”

Todos os elementos visuais são os componentes irredutíveis dos meios visuais e constituem os ingredientes básicos com os quais contamos para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação visual. O *ponto* é a unidade de comunicação visual mais simples e irredutivelmente mínima; a *linha* pode ser definida como a ligação entre dois pontos e também como um ponto em movimento ou como a história do movimento de um ponto; a *forma* é produzida a partir de uma linha que a articula e a descreve com o intuito de atribuir-lhe significado; a *direção* corresponde a significados associativos e é um valioso instrumento para a criação de mensagens visuais; o *tom* corresponde à intensidade da obscuridade ou claridade de qualquer coisa vista e está associado a questões de sobrevivência; a *cor* está associada com as emoções, corresponde a várias informações, e é uma das mais penetrantes experiências visuais que temos em comum; a *textura* é o elemento visual que com frequência serve de substituto para as qualidades de outro sentido, pode ser apreciada e reconhecida tanto através do tato quanto da visão, ou ainda mediante uma combinação de ambos; a *escala* corresponde à capacidade dos elementos visuais de se modificarem e se definirem uns aos outros, é um instrumento muito usado nos projetos e mapas para representar uma medida proporcional real; a *dimensão* corresponde aos efeitos que a perspectiva em que a imagem foi projetada produz no leitor; o *movimento* encontra-se mais implícito do que explícito no modo visual, enquanto tal está muito presente no cinema e na televisão (DONDIS, 2015).

Para compreender a composição imagética presente em várias situações comunicativas é preciso apropriar-se dos conhecimentos da Gramática do Design Visual. O termo *gramática* não é usado aqui no sentido de conjunto de regras, mas sim como um conjunto de recursos socialmente elaborados para a construção de significados.

A GDV elaborada por Kress & van Leeuwen ([1996] 2006), adaptada da teoria sistêmico-funcionalista de Halliday (1994), possui três funções básicas, cujo objetivo é analisar linguisticamente e estruturalmente os textos visuais e seus códigos semióticos a partir

---

<sup>7</sup> Versão original, em inglês: Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction.

da representação do mundo (metafunção representacional), da interação entre leitor e texto (metafunção interativa) e a significação de suas escolhas visuais (metafunção composicional).

Ao discorrerem sobre a GDV, Fernandes & Almeida (2008) ressaltam:

Diferentemente dos teóricos tradicionais, que costumam basear-se em ‘aspectos lexicais’ das imagens, Kress e van Leeuwen (2000) trabalham uma ‘análise gramatical’ das imagens. Pautam-se nas ‘teorias gramaticais verbais’, em especial nas metafunções da Gramática Sistêmico Funcional de Halliday, que procuraram regularidades para compreender de que forma os diferentes modos de representação visual e de relações entre si se tornam padrões. Eles propõem uma gramática do design visual, que é hoje um dos estudos mais importantes na descrição da estrutura que organiza a informação visual nos textos (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 11-12).

Para a GDV as imagens fazem parte de um contexto social, político e cultural e possuem estruturas sintáticas próprias e são dotadas de significação potencial. Sobre a importância do visual em nossa sociedade, Costa (2013) faz a seguinte declaração:

A leitura da imagem não é um mergulho no desconhecido, pois o autor organizou sua obra de maneira que ela seja lida pelo observador: ele criou um recorte; hierarquizou as figuras; com a luz colocou certos aspectos em evidência, encobrindo outros; aproximou certos elementos do público, deixando outros ao fundo. Ele orienta o observador por meio de gestos emprestados às figuras e de linhas e movimentos pelos quais nosso olhar se esgueira (COSTA, 2013, p. 63).

A imagem interage seguindo o texto escrito à medida que a leitura é feita e com isso o sentido informacional se concretiza. De acordo com Costa (*op. cit.*):

O olhar não depende apenas da habilidade dos órgãos da percepção, mas também dos processos mentais, e que ambos necessitam ajustes, treinamento e experimentação para seu desenvolvimento. As atividades pedagógicas voltadas para essa finalidade dizem respeito à conscientização do ato de ver, de sua complexidade e parcialidade. Dizem respeito também ao aprendizado de uma metodologia de aprimoramento da observação (COSTA, 2013, p. 41).

A GDV favorece para desmistificar a percepção de que imagens eram desprovidas de significados. Este novo olhar ganhou praticidade com a difusão de meios expressivos fundamentalmente imagéticos a partir do século XX - fotografia, cinema e televisão – “forçando” assim, que a população buscasse um aprofundamento sobre a significação das imagens.

### **1.6.1 Dimensão representacional: os significados das imagens**

A metafunção REPRESENTACIONAL (*ideacional* na LSF<sup>8</sup>) indica o que nos está sendo mostrado, o que se supõe que esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados. Quando os participantes representados nas imagens estão desempenhando ações, dizemos se tratar de uma imagem cujo *processo é narrativo*, cujas ações são codificadas sob a forma de *vetores* (traços que indicam direção, como um gesto, um olhar); quando as ações realizadas pelos participantes de uma imagem não se caracterizam como ações, dizemos se tratar de um *processo conceitual*, que serve para descrever a classe, a estrutura ou significação de seus participantes. Sobre o processo conceitual, Fernandes & Almeida (2008, p. 13) reforçam que “os participantes representados são expostos como se estivessem subordinados a uma categoria superior. [...] Definem, analisam ou classificam pessoas, objetos ou lugares”.

Dentro do *processo narrativo*, encontramos quatro processos e algumas subclassificações para os participantes internos de uma imagem.

a) Processo de ação – ocorre quando existe um *ator* responsável pela ação direcionada a um alvo na imagem que é chamado de *meta*. Quando isso acontece dizemos que este processo caracteriza-se como *ação transacional* e quando a meta não é identificada, de *ação não transacional*. Em ambos os casos o *ator* poderá exercer o papel de *ator* e *meta* ao mesmo tempo, passando a ser um *interator* e formando uma estrutura *bidirecional*.

Figura 1: **Ator - Estrutura transacional**



Fonte: <https://correrparacrer.files.wordpress.com/2013/06/mundo-a-vapor-e1370210832719.jpg>/2016

<sup>8</sup> Linguística Sistemico-Funcional.

Figura 2: Ator - Estrutura não transacional



Fonte: <http://www.vigrid.net/vkbilder/Vk2posters/WssNederland01.jpg>/2016

Figura 3: Interatores - Estrutura bidirecional

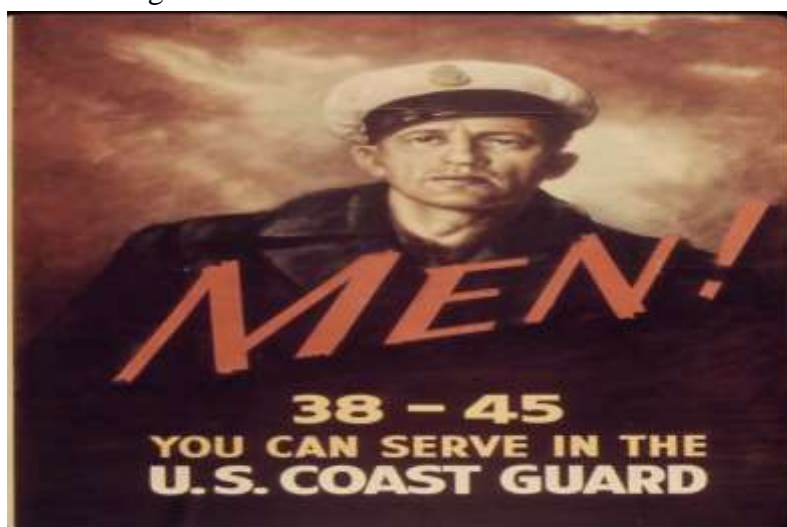


Fonte: <http://www.vigrid.net/vkbilder/Vk2posters/WssNorge01.jpg>/2016

Na figura 1, há um participante (fotógrafo) cujo *vetor* se dirige a uma *meta* (pessoas sendo fotografadas). Temos um ator e uma meta que caracterizam uma estrutura *transacional*. Na figura 2, há apenas um participante, sua ação é direcionada a algo não identificado; nesse caso temos um *ator* e uma estrutura *não transacional*. Na figura 3, há dois participantes que se olham simultaneamente, cada participante pode representar o papel ora de *ator*, ora de *meta* – temos *interatores* dentro de uma estrutura *transacional bidirecional*.

b) Processo de reação – neste caso, a ação é executada por um participante que direciona o seu olhar para alguém ou algo. Esse participante que olha é denominado de *reator* e o objeto de seu olhar, de *fenômeno*. Os reatores são participantes em que sua única ação é projetada pelo olhar. Quando há a presença tanto do *reator* quanto do *fenômeno*, tem-se uma *reação transacional*, ou, quando há apenas o *reator*, configura-se uma *reação não transacional*.

Figura 4: **Reator – Estrutura transacional**



Fonte: <http://www.vintprint.com/collections/vintage/products/nar2480/2016>

Figura 5: **Reator - Estrutura não transacional**



Fonte: <https://www.behance.net/gallery/11738837/Gee-I-wish-I-were-a-man-Id-join-the-Navy-by-pallominy/2016>

Na figura 4, o participante representado na imagem toma o olhar como ponto de partida de sua ação, que se dirige a um alvo, o leitor. Temos, neste caso, um *reator* num



*processo transacional*. Na figura 5, não é possível identificar o alvo do olhar do *reator*, portanto, o processo caracteriza-se como *não transacional*.

c) Processo mental – ocorre quando há balões de fala ou pensamento. Neste processo, o participante que pensa é chamado de *experienciador* e o que é pensado, o *fenômeno*.

Figura 6: **Experienciador e Fenômeno**



Fonte: <http://artecriativadesign.blogspot.com.br/2008/09/tutorial-hq-como-fazer-balao-de.html/2016>

Na figura 6, o sujeito pensante na imagem é o *experienciador* e o conteúdo do seu pensamento inserido no balão é denominado de *fenômeno*.

d) Processo verbal – também ocorre com a presença de balões. Neste, o participante é chamado de *dizente* e o que é falado, o *enunciado*.

Figura 7: **Dizente e Enunciado**



Fonte: [http://www.123rf.com/clipart-vector/we\\_can\\_do\\_it.html/2016](http://www.123rf.com/clipart-vector/we_can_do_it.html/2016)

Na figura 7, o sujeito que fala é denominado de *dizente* e o conteúdo que é falado é denominado de *enunciado*. O *enunciado* aparece sempre como verbalização do pensamento, diferentemente do *fenômeno*.

Dentro do *processo conceitual* os participantes são representados por meio das estruturas *classificacional*, *analítica* e *simbólica*. Neste processo os participantes são representados de maneira mais estática e não há vetores, uma vez que não existe ação sendo executada.

a) As *estruturas conceituais classificacionais* organizam simetricamente os participantes dentro do espaço visual através de uma estrutura taxonômica hierárquica que deixa transparecer uma relação de subordinação. De um lado existe um participante *superordinado* que se relaciona com outro, chamado de *subordinado*. Quando essa relação é suprimida, a taxonomia da estrutura é denominada *coberta*. Quando está explícita, a estrutura taxonômica é chamada de *evidente*.

Figura 8: **Processo conceitual classificacional**



Fonte: <https://www.wdl.org/pt/item/4656/view/1/1/2016>

Na figura 8, há vários elementos que formam uma categoria superior abrangente. Os participantes, as armas, as munições e os fardamentos fazem parte de equipamentos de guerra.

b) As *estruturas conceituais analíticas* se caracterizam por relacionarem o todo com as partes. O todo é chamado de *portador* e as partes de *atributos possessivos*. Essas estruturas são classificadas como *estruturadas* quando apresentam descrições sobre as partes do todo, e *desestruturadas* quando a relação entre a parte e o todo não está explícita.

Figura 9: Processo analítico estruturado



Fonte: <http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc247//2016>

Figura 10: Processo analítico desestruturado



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/547257792194988498//2016>

Na figura 9, há um *processo analítico estruturado*, visto que o cartaz descreve várias partes de um avião, este representa *o portador* e as partes, *os atributos possessivos*. Na figura 10, temos um *processo analítico desestruturado*, visto que o cartaz tem como portador a imagem de policiais alemães, e como *atributos*, as várias possibilidades de uso das insígnias.

c) Nas *estruturas conceituais simbólicas*, estabelece-se a identidade do participante representado através do tamanho, das cores, do posicionamento, da iluminação etc. Esses processos também se subdividem em *atributivo* e *sugestivo*. No *atributivo*, o participante é



evidenciado pelo seu posicionamento dentro da imagem, seu tamanho exagerado (ou reduzido), iluminação, detalhamento, foco, enfim, os valores simbólicos que cada detalhe apresenta. Já no *sugestivo*, o valor simbólico se dá pelo obscurecimento dos detalhes, e nesse caso advém do próprio *portador*. A ausência de detalhes dá margens para uma atribuição de significado hipotético. É importante reforçar que dependendo da complexidade estrutural das imagens é possível envolver mais de um dos processos estruturais.

Figura 11: **Processo simbólico atributivo**



Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/S.A.-Mann\\_Brand/2016](https://en.wikipedia.org/wiki/S.A.-Mann_Brand/2016)

Figura 12: **Processo simbólico sugestivo**



Fonte: <http://www.knottypineantiques.com/events/2005/apr3/photos/lot3.jpg/2016>

Na figura 11, há um portador cuja identidade é definida na relação representada e um atributo simbólico que representa o significado por ele mesmo. Temos então, um *processo simbólico atributivo*. Na figura 12, temos uma representação em um *processo simbólico sugestivo*. Este processo, que é complexo, tem como ponto marcante a falta de detalhes; a atribuição de significados é representada por meio da mistura de cores, o participante aparece em forma de um contorno ou silhueta.

### 1.6.2 Dimensão interativa: elos entre o texto e o leitor

A metafunção INTERATIVA (*interpessoal* na LSF) refere-se à relação entre o participante observador e o elemento observado, estabelecida por estratégias de aproximação ou afastamento entre o produtor do texto e o seu interlocutor. Nesta metafunção os recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”. Ela “fundamenta a relação entre as imagens e o público-alvo” (OUVERNEY, 2008, p. 50). Inclui os seguintes recursos: Contato, Distância social, Perspectiva e Modalidade.

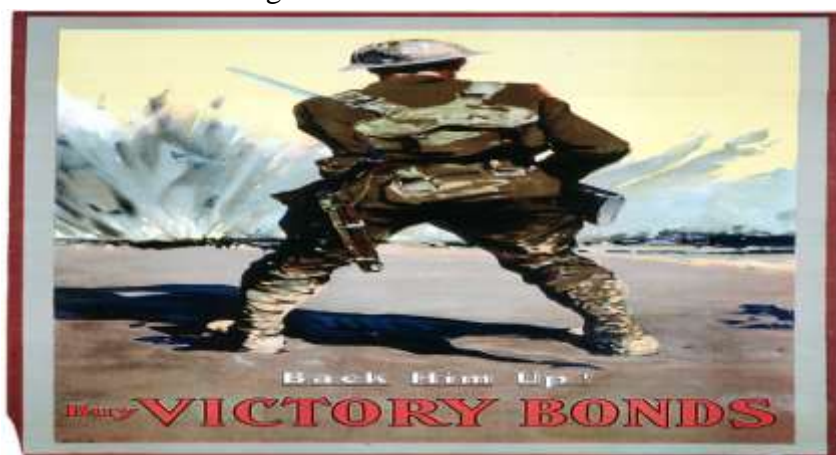
a) Contato - é determinado pelo vetor que se forma, ou não, entre as linhas do olho do participante representado (personagem humano ou personificado) e o leitor e pode ocorrer através da *demanda* (o participante representado olha diretamente para o observador da imagem, convidando-o à interação e provocando neste uma reação) e da *oferta* (o participante representado não olha diretamente para o observador, ele deixa de ser o sujeito do ato de olhar para ser objeto do olhar daquele que o observa). No caso da *demanda*, “o participante da imagem é oferecido ao observador como elementos de informação ou objeto de contemplação, de forma impessoal” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 19).

Figura 13: Contato de demanda



Fonte: <http://sovietposter.blogspot.com.br//2016>

Figura 14: Contato de oferta



Fonte: [http://www.archives.gov.on.ca/en/explore/online/posters/big/big\\_11\\_war\\_poster.aspx/2016](http://www.archives.gov.on.ca/en/explore/online/posters/big/big_11_war_poster.aspx/2016)

Na figura 13, há um *contato de demanda*, pois o olhar firme do participante representado e o dedo apontado é direcionado para o leitor. Na figura 14, há um *contato de oferta*, visto que o participante representado na imagem é atingido pelo olhar do observador.

b) Distância social – refere-se a uma relação imaginária. À medida que o participante se aproxima da tela ele torna-se mais íntimo para o observador, construindo uma relação virtual entre participante e observador (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Pode ocorrer em três planos. *Plano fechado* – quando somente a cabeça e o ombro do participante representado são capturados (nesse caso, o leitor se torna mais familiarizado com o participante representado); *Plano médio* - exposição do participante representado até a cintura ou o joelho (a relação do leitor com a imagem é do tipo social); *Plano aberto* – os participantes são apresentados de forma distanciada, mostrando todo o corpo (subentende-se um distanciamento maior entre leitor e participante, gerando nova interpretação).

Figura 15: Plano fechado



Fonte: <http://pt.tubgit.com/soldado-campo-de-batalha-capacete-rosto-tanque//2016>

Figura 16: **Plano médio**



Fonte: <https://urbismagna.wordpress.com/2015/01/19/a-opressao-aliada-contra-o-povo-alemao-no-pos-guerra/2016>

Figura 17: **Plano aberto**



Fonte: <http://www.perfilnews.com.br/tres-lagoas/soldados-de-tres-lagoas-marcham-ate-campo-grande/2016>

Na figura 15, o participante representado é mostrado em um *plano fechado*, os detalhes da expressão facial são capturados com precisão, tornando estes detalhes mais familiarizados do observador/leitor. Na figura 16, a forma como a imagem é mostrada simboliza uma distância nem muito próxima, nem muito distante entre os elementos representados e o observador/leitor, portanto, enquadra-se em um *plano médio*. Na figura 17, os elementos representados estão sendo mostrados em um *plano aberto*, todo corpo é

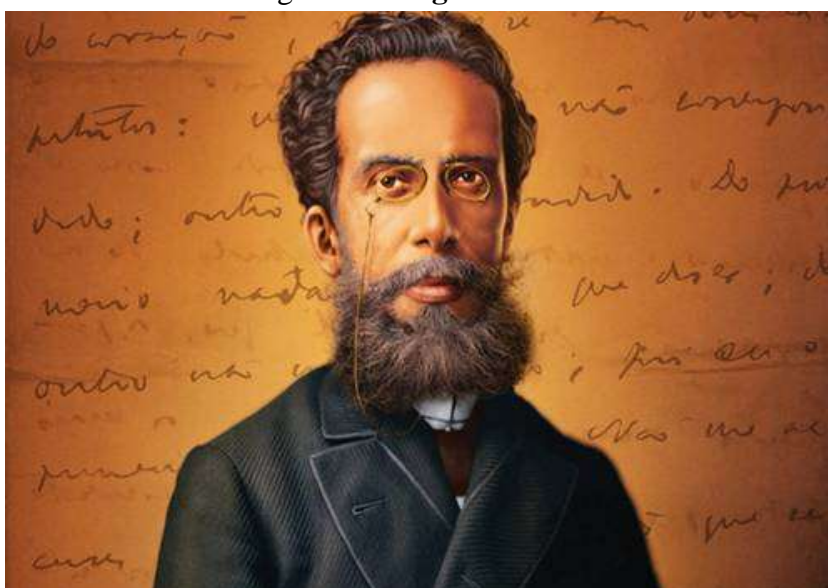


capturado, o que confere um caráter de afastamento e estranhamento entre imagem e observador.

c) Perspectiva – é uma forma pela qual as imagens, assim como a *distância social*, também apresentam relações entre o participante representado e o observador; realiza-se através do posicionamento em ângulos. Um *ângulo frontal* sugere o envolvimento entre o observador e o participante representado na imagem, na qual o primeiro é convidado a fazer parte do mundo retratado na imagem e se sente como se fizesse parte daquela realidade que está sendo representada. No *ângulo oblíquo*, o participante representado é mostrado de perfil, estabelecendo uma sensação de que o que está sendo mostrado não faz parte do mundo do leitor. O *ângulo vertical* aponta para as relações de poder existentes entre participante representado e leitor da imagem. Quando um participante é captado de cima para baixo (retratado em *ângulo alto*) é visto pela perspectiva do poder do observador da imagem. Quando, todavia, a imagem é representada em *ângulo baixo*, o participante na imagem é quem detém o poder em relação ao seu observador. E se a imagem se posiciona em *nível ocular* em relação ao seu leitor, trata-se de uma relação de poder igualitária.

Para Ouverney (2008, p. 50), “inevitavelmente, a formatação da fotografia dos ângulos exercerá influência no modo de expressão que os participantes representados são vistos pelo observador”. Isto significa que “a perspectiva implica na possibilidade de expressar atitudes subjetivas e socialmente determinadas do observador com relação ao participante, humano ou não” (CARDOSO, 2008, p. 68).

Figura 18: **Ângulo frontal**



Fonte: <http://www.loreni.com.br/machado-de-assis//2016>

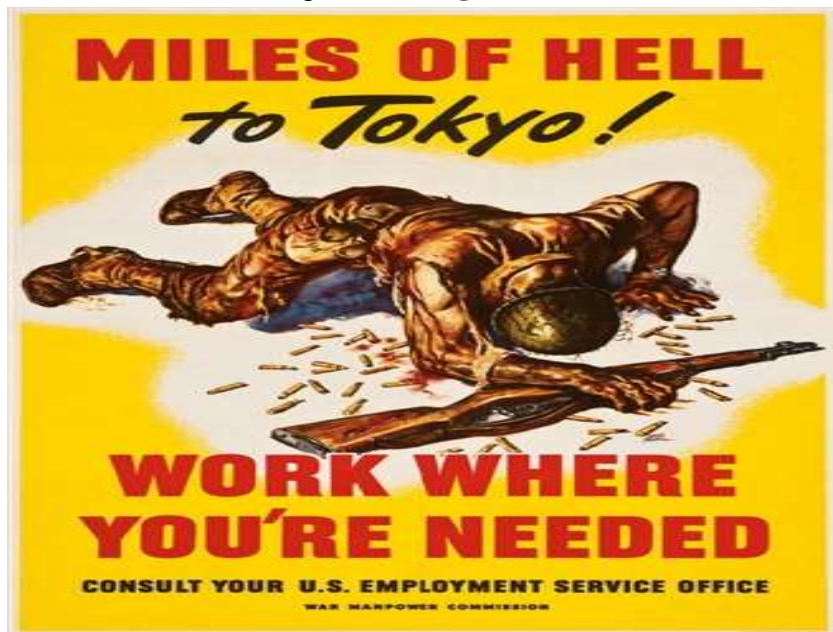
Figura 19: Ângulo oblíquo



Fonte: <http://atarde.uol.com.br/cultura/exposicao/noticias/1484453-surgem-novas-provas-apontando-original-da-mona-lisa/2016>

Na figura 18, a imagem de Machado de Assis é apresentada em um *ângulo frontal*, o que sugere um envolvimento do observador com o participante representado. Na figura 19, a Monalisa está posicionada de perfil, em um *ângulo oblíquo*, deixando implícita uma sensação de que aquilo que está sendo mostrado não pertence ao mundo do leitor, um sentido de desligamento.

Figura 20: Ângulo alto



Fonte: [http://digicom.bpl.lib.me.us/wwII\\_posters\\_hmfront/45//2016](http://digicom.bpl.lib.me.us/wwII_posters_hmfront/45//2016)

Figura 21: Ângulo baixo



Fonte: <http://www.birminghammail.co.uk/news/local-news/private-henry-tandey-birmingham-soldier-5824583/2016>

Figura 22: Imagem em nível ocular



Fonte: <https://www.motivationalmemo.com/11-must-read-life-lessons-from-john-lennon//2016>

Na figura 20, a câmara capta o objeto de cima para baixo, perspectiva que representa um poder tanto do produtor da imagem quanto do observador sobre o objeto representado. Na figura 21 acontece o inverso da 20, a câmara capta “Hitler” de baixo para cima, caracterizando um poder do participante representado sobre o observador. Geralmente as celebridades são fotografadas neste posicionamento, indicando um poder simbólico sobre o observador. Na figura 22, a câmara que capta a imagem de John Lennon é posicionada no mesmo nível do olhar do observador, perspectiva que simboliza igualdade de poder entre o participante representado na imagem e o observador.

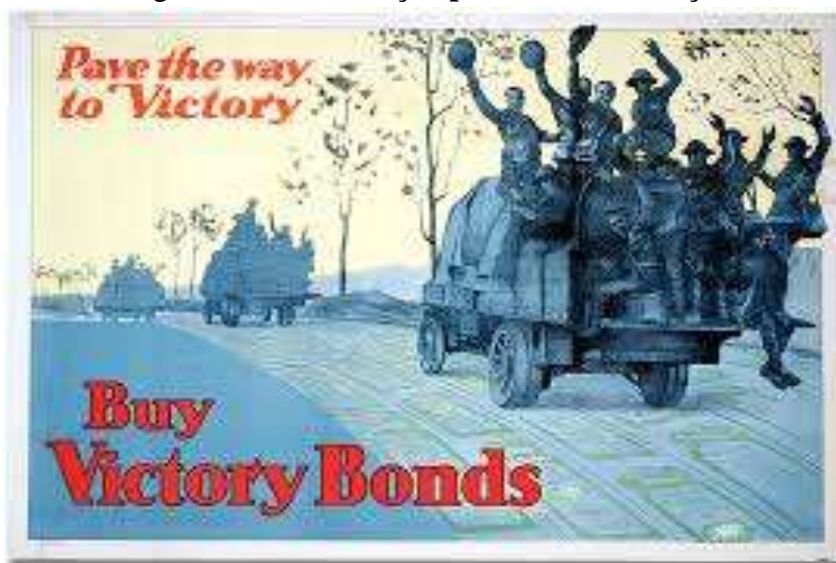
d) Modalidade – refere-se aos mecanismos que permitem uma correspondência das imagens com o real ou até mesmo com algo imaginário. Para a compreensão desses mecanismos, Kress & van Leeuwen (2006) apresentam quatro elementos: utilização da cor (saturação/diferenciação/modulação da sombra à cor plena), contextualização (pano de fundo com cenário detalhado ou ausência deste), iluminação (muita luminosidade ou ausência desta) e brilho (luminosidade em um ponto específico). “Quanto mais perto e mais contextualizada à realidade estiver a imagem, maior será a sua modalidade e mais natural será a sua percepção aos olhos do observador” (OUVERNEY, 2008, p. 45).

Figura 23: **Modalização por saturação**



Fonte: [http://www.zazzle.com.br/agora\\_a\\_vitoria\\_liga\\_o\\_poster-228533211930888316/2016](http://www.zazzle.com.br/agora_a_vitoria_liga_o_poster-228533211930888316/2016)

Figura 24: **Modalização por contextualização**



Fonte: [http://www.archives.gov.on.ca/en/explore/online/posters/big/big\\_14\\_war\\_poster.aspx/2016](http://www.archives.gov.on.ca/en/explore/online/posters/big/big_14_war_poster.aspx/2016)



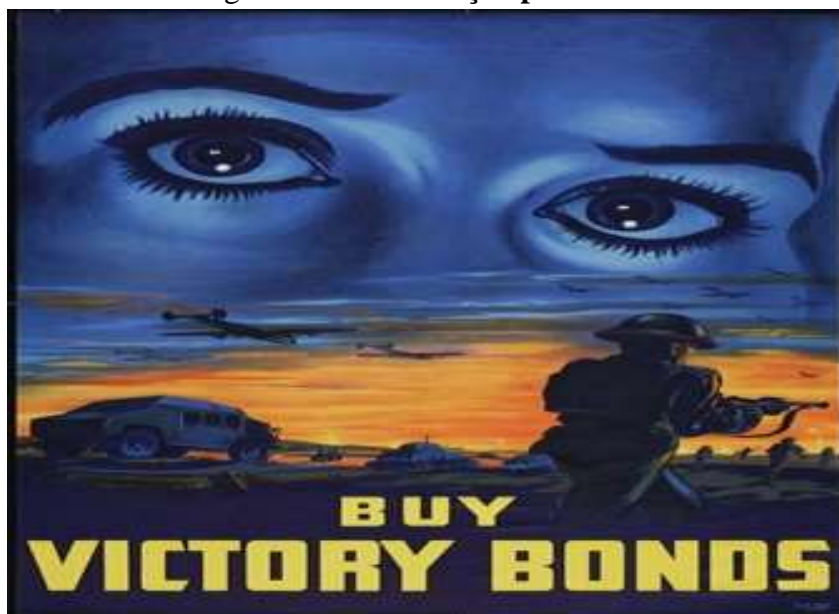
Na figura 23, o mecanismo de modalização é feito por *saturação*, a cor laranja está posta sobre toda a moldura, mecanismo que chama atenção do leitor para uma situação ou detalhe específico. Na figura 24, a modalização é feita pela *contextualização*, os elementos representados sugerem um cenário de grande profundidade, em um pano de fundo com muitos detalhes.

Figura 25: **Modalização por iluminação**



Fonte: <http://www.humlernolan.com/Auctions/December-2011/Art-Glass/0866/2016>

Figura 26: **Modalização por brilho**



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/527554543823010869//2016>

Na figura 25, o mecanismo de modalização é caracterizado pelo destaque que é dado à *iluminação*. Na figura 26, a modalização pode ser percebida através do *brilho*, há uma luminosidade em um ponto específico.

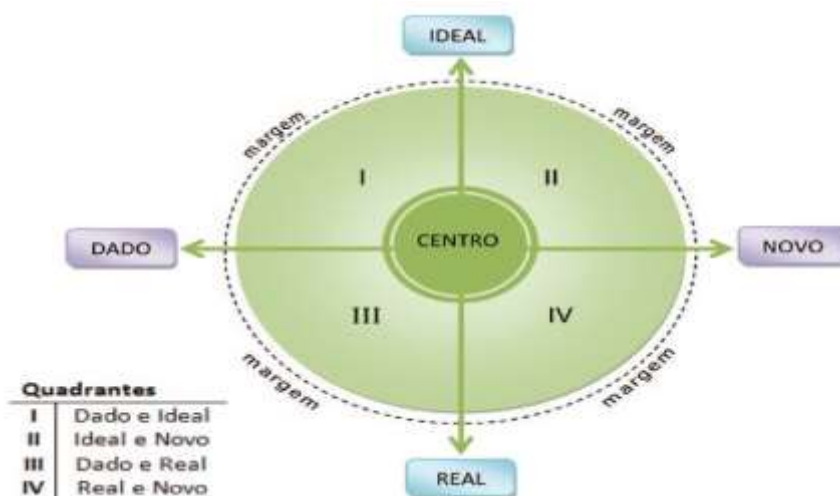
### 1.6.3 Dimensão composicional: organização e integração dos recursos imagéticos

A metafunção COMPOSICIONAL (*textual* na LSF) é responsável pela relação entre os significados das metafunções representacional e interativa e a construção de sentido de tais elementos, observando suas escolhas e estruturação. Há três sistemas inter-relacionados: Valor da informação, Saliência e Estruturação.

a) Valor da informação – refere-se à posição dos elementos dentro da composição visual: esquerda/direita, topo/base, centro/margem. Para Kress & van Leeuwen (2006), no lado direito da imagem se situa o *elemento novo*, informação a ser acrescentada, aquilo que ainda não é conhecido pelo observador e desperta algum tipo de debate; no lado esquerdo encontramos o *elemento dado*, informações com as quais o leitor já está familiarizado; no topo da imagem localiza-se a *informação idealizada* (aquilo que se espera; algo dos sonhos) ou *generalizada*; e na base da imagem, as *informações reais* ou menos idealizadas e/ou mais específicas sobre um determinado assunto.

Para Unsworth (2001 *apud* ARAÚJO, 2011), a relação topo/base é comum em campanhas publicitárias veiculadas em revistas, em que a informação contida na zona superior de uma estrutura visual expressa uma situação idealizada, uma promessa, algo como o “sonho de consumo”, posicionada acima do acessível e praticável instanciado pela base, o nível do real e concreto. Já em materiais didáticos, a parte superior é dedicada à informação abstrata, mais conceitual, em oposição à informação mais concreta e observável situada na parte inferior da página. O centro e as margens apontam para a preponderância ou subordinação de determinados elementos de uma imagem, respectivamente. Os elementos identificados distantes do centro apresentam valor menor ou dependem da informação central para ter sentido completo. Há ainda elementos que se fixam nas margens que também mantêm relação com a informação central, mas estes têm um grau menor de dependência ou subordinação ao elemento central. É importante frisar que estes são valores agregados à cultura ocidental, em que a leitura é feita no eixo horizontal da esquerda para a direita. (Cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 187). Observemos a análise da figura 28: Pôster do filme “O Discurso do Rei”, lançado em 2010.

Figura 27: As dimensões do espaço visual



Fonte: GDV com base em Kress & van Leeuwen (2006)

Figura 28: Valor informacional



Fonte: <http://psiq.net/projeto/wp-content/uploads/2014/07/O-DISCURSO-DO-REI.jpg>/2016

Na figura 27, estão representados, de acordo com Kress & van Leeuwen (2006), o significado que os elementos visuais possuem a partir da posição (esquerda e direita, parte superior e parte inferior, centro e margem) em que eles estão dispostos na superfície textual. Na figura 28, o título do filme nos impulsiona a olhar a imagem de forma a inferir que o personagem do “rei” seria o homem mais jovem, situado do lado esquerdo da imagem (informação já conhecida do leitor). O *slogan* “Dois mundos que se uniram para dar à nação uma só voz” nos induz a imaginar que os dois homens na imagem representam mundos diferentes, informação que é ratificada pelas vestes dos dois personagens representados. O

homem do lado direito seria, portanto, a informação nova, sobre a qual o filme deseja despertar um debate ou tornar conhecida do público.

b) Saliência - diz respeito ao peso que certos elementos da composição possuem em relação a outros, estabelecendo entre eles relações hierárquicas marcadas pelos elementos imagéticos através de recursos como tamanho, cores (fortes/suaves), foco, nitidez, contrastes tonais (preto/branco), luminosidade, bordas, *zoom*, plano de fundo, os quais definirão não só o sentido, mas especialmente o caminho da leitura a ser feita. Assim, há uma intencionalidade construída a partir das escolhas do produtor da imagem e a saliência tem o objetivo de chamar a atenção do leitor para aquilo que merece maior destaque dentro da composição pictórica (Cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 212).

Figura 29: Saliência através de cor



Fonte: <http://www.rare-posters.com/757.html/2016>

Figura 30: Saliência através de tamanho



Fonte: <http://humor.gunaxin.com/thirteen-striking-propaganda-posters/29557/2016>



Na figura 29, há uma saliência projetada através de um clarão amarelado, relacionada à porcentagem de desconto que é dada para quem comprar “Victory Bonds”. Na figura 30, o destaque está na intensidade que é dada ao tamanho do sapato.

c) Estruturação (*Framing*) – refere-se às linhas divisórias que servem para conectar ou desconectar os elementos internos de uma imagem. O sentido de conexão ou desconexão de elementos composicionais transmite a ideia de continuidade e descontinuidade dentro de um contexto visual. Quanto maior a fragmentação do espaço composicional, marcada pela saliência de cores, por exemplo, mais forte é a estruturação e o sentido de separação ou de individualidade; por outro lado, quanto menor a presença de quadros nesse espaço, quanto mais os elementos da composição espacial estão interligados em fluxo contínuo, mais eles são apresentados como uma única unidade de informação, mais fraca será a estruturação (Cf. FERNANDES; ALMEIDA, 2008). De acordo com Kress & van Leeuwen (2006), a presença de vetores, a continuidade de cores, a repetição de formas e elementos contextuais ou outros que causem no leitor o sentido de fluxo ao interligá-los, atuam como recursos na conexão de elementos. Linhas irregulares, por exemplo, podem representar perigo ou desnível e linhas suaves e arredondadas, conforto e maciez.

Figura 31: Estruturação por conexão



Fonte: <http://www.alamy.com/stock-photo-if-ye-break-faith-we-shall-not-sleep-buy-victory-bonds-canadian-world-90831399.htm/2016>

Figura 32: Estruturação por desconexão



Fonte: <https://br.pinterest.com/ymiguelgarca/covers-posters-and-illustrations//2016>

Na figura 31, há uma *conexão* entre cores suaves que produzem sentido numa *estruturação fraca*. Os espaços vazios transmitem uma ideia de interligação dos elementos, o fundo ajuda a compor a imagem. Diferentemente, a figura 32 apresenta uma *estruturação forte* e os contrastes das cores reforçam o sentido de separação, *desconexão*. No lado direito, inserido próximo à divisória das cores, há um destaque para uma bandeira dos Estados Unidos.

Kress & van Leeuwen (2006) esclarecem que as metafunções da GDV também podem ser aplicadas à imagem em movimento, entretanto, a construção de sentidos é diferente da imagem estática. Os elementos composicionais também atuam nas fotografias, em filme ou programa televisivo, no entanto a composição torna-se dinâmica, visto que algo *dado* pode mover-se para a posição do *novo* “diante dos olhos do telespectador”.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA, EXECUÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No capítulo anterior buscou-se apresentar as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa. Neste, busca-se detalhar os caminhos metodológicos seguidos, a proposta de intervenção pedagógica, o material didático aplicado e analisado, assim como os resultados alcançados.

Na tentativa de delinear o percurso seguido durante a pesquisa, este capítulo contextualiza o *locus*, o *corpus* e os sujeitos envolvidos.

### 2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por se tratar de uma investigação científica que envolve práticas pedagógicas, optou-se pela pesquisa bibliográfica e pela pesquisa-ação, cuja literatura pertinente à temática foi revisada buscando levantar o estado da arte do objeto de estudo. A escolha deu-se pela necessidade de obtenção de dados em publicações já existentes sobre o assunto e pela prática que permite o envolvimento do pesquisador e do público alvo.

Segundo Lakatos & Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...] (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 183).

Para as autoras (*op. cit.*), todo trabalho científico deve ter o embasamento na pesquisa bibliográfica, para que não se “desperdice tempo” com um problema que já foi solucionado e se possa chegar a conclusões inovadoras. Quanto à pesquisa-ação, esta se caracteriza pela resolução de problemas, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada. Para Thiollent (1985),

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Seguindo as prerrogativas da pesquisa-ação, este estudo, além da parte bibliográfica, foi constituído de seis etapas e teve como campo de atuação a sala de aula do professor

pesquisador deste trabalho. A participação dos alunos em partes da pesquisa visou acionar mudanças de atitude nestes por consequência das ações executadas.

Os instrumentos de coleta utilizados neste estudo foram aplicação de questionários fechados, produção de textos a partir de infográficos, observação espontânea, sistemática e participativa. Por este viés, buscou-se analisar determinadas ocorrências e quantificar dados coletados.

## 2.2 ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA

Inicialmente, a presente pesquisa utilizou-se de um levantamento bibliográfico cuja fundamentação teórica norteou os caminhos a serem seguidos. Com isto, buscaram-se aprofundamentos sobre o ensino de língua portuguesa, texto e leitura, multiletramentos, multimodalidade, gêneros textuais e linguagem visual com o intuito de embasar o material didático a ser produzido conforme a proposta do Mestrado Profissional em Letras.

Após o aprofundamento teórico, partiu-se para a delimitação do *corpus*, o gênero textual infográfico, cuja escolha levou em conta os vários elementos semióticos que contribuem para dar sentido ao texto, assim como a sua brevidade de espaço ocupado. Os infográficos utilizados foram selecionados da *Superinteressante*, considerada em 2002, pela Universidade de Navarra, Espanha, a revista que mais bem usa infográficos no mundo. Na escolha dos textos, levou-se em conta o conteúdo abordado e o grau de complexidade.

Quanto ao *locus* da pesquisa, tratou-se de um colégio estadual na cidade de Umbaúba, Sergipe. É um colégio que fica um pouco afastado do centro, possui uma estrutura razoavelmente boa, que oferta ensino para aproximadamente 700 alunos divididos em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O público é oriundo de várias partes do município, apresentando uma situação socioeconômica da classe média-baixa, o que justifica a presença de muitos estarem inscritos nos programas sociais do Governo. Em contrapartida, quase todos possuem celular de última geração, o que garante o contato destes com a tecnologia.

A pesquisa foi executada com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, alunos do professor pesquisador. O número de participantes de cada etapa das atividades práticas é variável, visto que alguns faltaram em determinadas aulas.

Como ponto de partida e parte prática, no primeiro momento, que denomino de *sondagem sobre o perfil leitor dos alunos*, foi aplicado um questionário com sete questões de



múltiplas escolhas, cinco delas sobre as preferências dos alunos referentes à leitura e duas com respostas “sim” ou “não”, questionando-os se conheciam o termo “infográfico”.

O segundo momento envolveu leitura, compreensão e interpretação do infográfico “*Seu adorável cãozinho*”, bem como identificação de algumas características pertencentes às metafunções da GDV.

No terceiro momento, foi apresentado o infográfico multimídia “*Mundo Mar*”, um vídeo interativo disponibilizado no site da revista *Superinteressante*, cujo conteúdo expõe os segredos do fundo do mar. Foram também apresentadas as metafunções da GDV.

O quarto momento envolveu um questionário com quinze questões sobre dois infográficos extraídos da revista *Superinteressante*. Cinco questões relacionadas ao infográfico “*Chegar perto da morte não dá medo*” e dez, ao infográfico “*Petróleo de peso*”.

No quinto momento, foi feita uma retextualização do infográfico “*Chegar perto da morte não dá medo*”, transformando-o em um texto totalmente verbal. Retextualização aqui é entendida como a alteração de um texto escrito, passando-o para outro formato escrito (MARCUSHI, 2008a). Para a nova versão foram adotadas, com algumas adaptações, as etapas de produção textual propostas por Santos, Riche & Teixeira (2013). Estas etapas são:

a) *Preparação* – discussão sobre as características da estrutura e organização do texto a ser produzido.

b) *Pré-escrita* – discussão sobre atividades ou estratégias que podem auxiliar na construção do texto.

c) *Planejamento do texto* – anotações do esboço no quadro negro da estrutura do texto a ser produzido.

d) *Primeira produção* – nesta etapa o professor faz a opção se a primeira produção será individual ou coletiva.

e) *Produção escrita do texto* – esta etapa corresponde à primeira versão escrita do texto e é considerada como um rascunho que deve ser orientado pelo professor a torná-lo melhor. Esta etapa não deve ser avaliada com nota.

f) *Revisão pós-escrita* – etapa em que se faz a leitura do texto, apontam-se os problemas que apareceram na primeira produção e fornecem-se alternativas para superá-los.

g) *Avaliação da produção textual* – nesta etapa o professor cria com os alunos uma lista de situações que devem ser verificadas. Esta etapa objetiva a autoavaliação.

h) *Avaliação* – nesta etapa o professor cria um código com símbolos que direciona a reescrita do texto. Exemplo: seta = falta de informação, C = falta de um elemento de coesão.

i) *Reescrita final do texto* – o aluno reescreve o texto levando em conta todas as sugestões e observações feitas pelo professor. É a oportunidade de desenvolver melhor a estrutura do texto e a organização das ideias.

O sexto momento foi um reprise da atividade desenvolvida na quarta etapa, a diferença é que essa versão foi executada no computador.

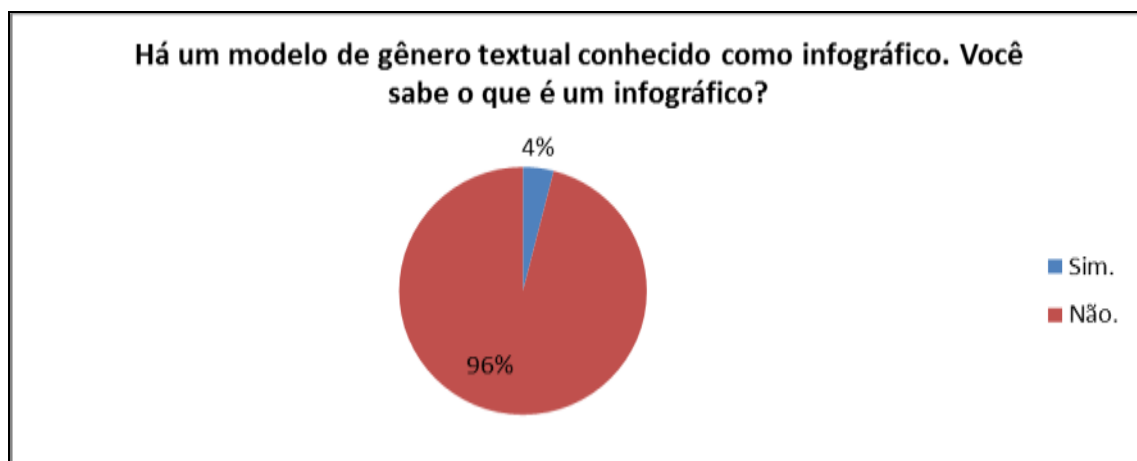
## 2.3 DESCRIÇÃO E EXECUÇÃO DA PESQUISA

Entendendo que o trabalho com a língua deve estar pautado em propostas didáticas que visem a ampliar os conhecimentos do público alvo, seguem as etapas que foram executadas com o objetivo de inserir os alunos em um contexto de sujeitos ativos com relação à leitura e à produção de textos.

### 2.3.1 Etapa 1 - Sondagem sobre o perfil leitor dos alunos

Esta etapa teve uma duração de duas aulas de 50 minutos, foi executada através de um questionário com sete questões aplicadas para 27 alunos. A atividade teve como objetivo fazer um levantamento do perfil leitor dos alunos alvo da pesquisa, bem como dos principais obstáculos alegados por eles para o desestímulo ao ato de ler na escola.

Gráfico 1 – Perfil leitor dos alunos

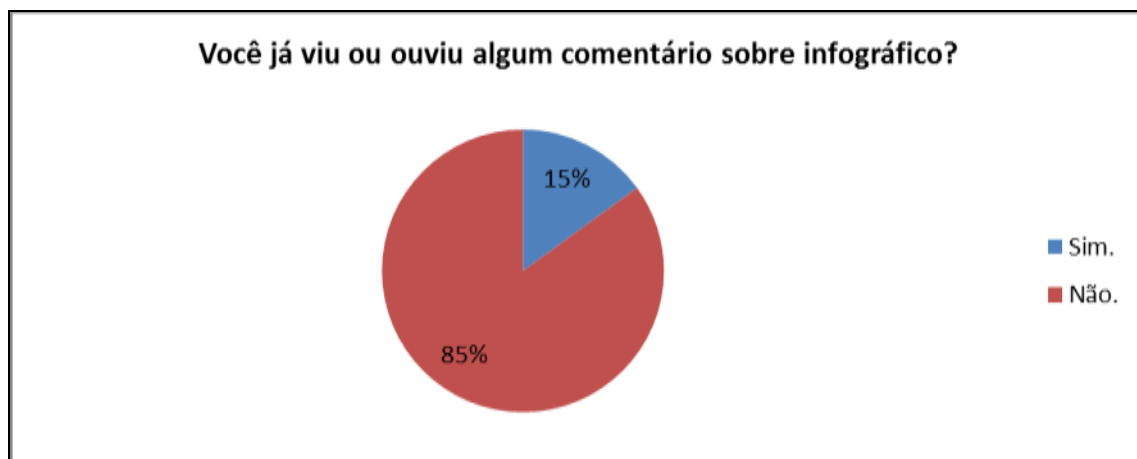


Fonte: O autor

Conforme resultado no gráfico 1, os alunos praticamente desconheciam o gênero textual infográfico. Partindo da minha experiência de professor, o resultado justifica-se em

virtude deste gênero ser pouco trabalhado (ou não ser) na escola. Até mesmo os textos que se enquadram neste gênero, não têm tal nomenclatura mencionada nas aulas.

**Gráfico 2 – Perfil leitor dos alunos**



Fonte: O autor

O resultado no gráfico 2 está atrelado ao que foi comentado sobre o gráfico 1. O vocábulo “infográfico” é quase alheio ao ambiente escolar. Sobre isto, em conversa com alguns professores, detectei que a maioria deles também não sabe o que é um infográfico.

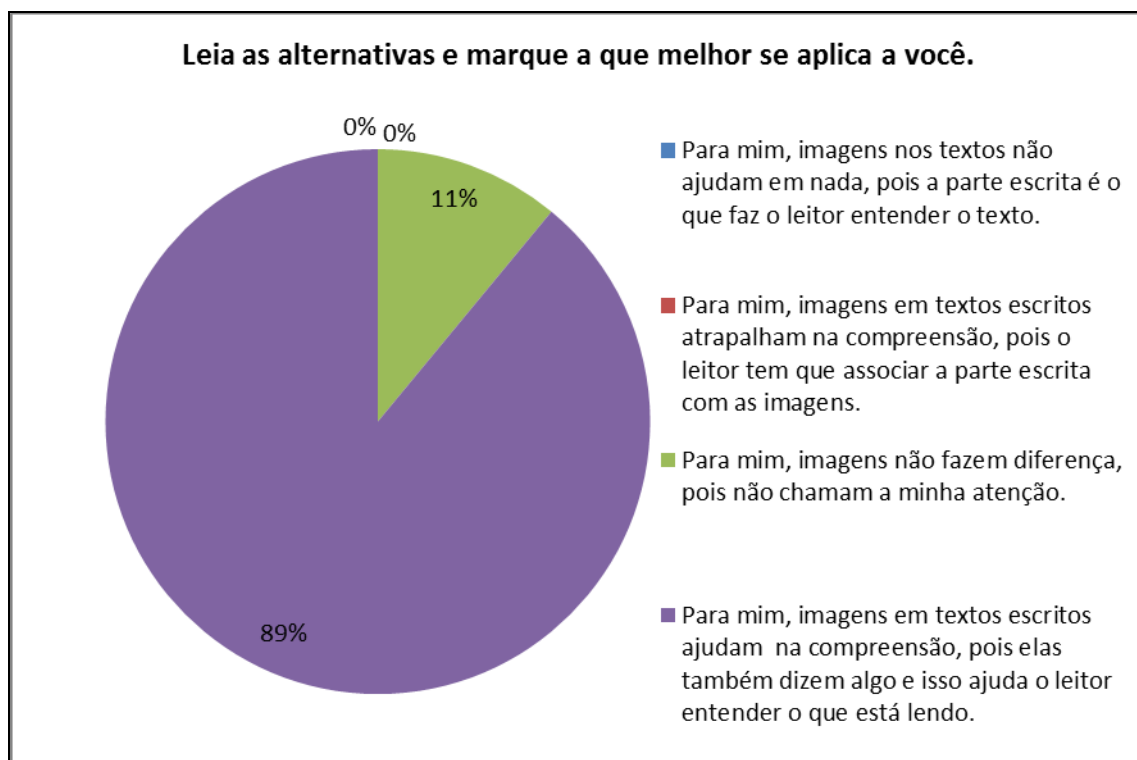
**Gráfico 3 – Perfil leitor dos alunos**



Fonte: O autor

Os resultados no gráfico 3 apontaram para a importância da atratividade que a linguagem não verbal tem junto à verbal. Os textos com imagens têm a preferência de 78% dos alunos pesquisados. Isto corrobora com o que afirma Dondis (2015) ao dizer que o visual tem caráter imediatista e espontâneo e persuade o leitor.

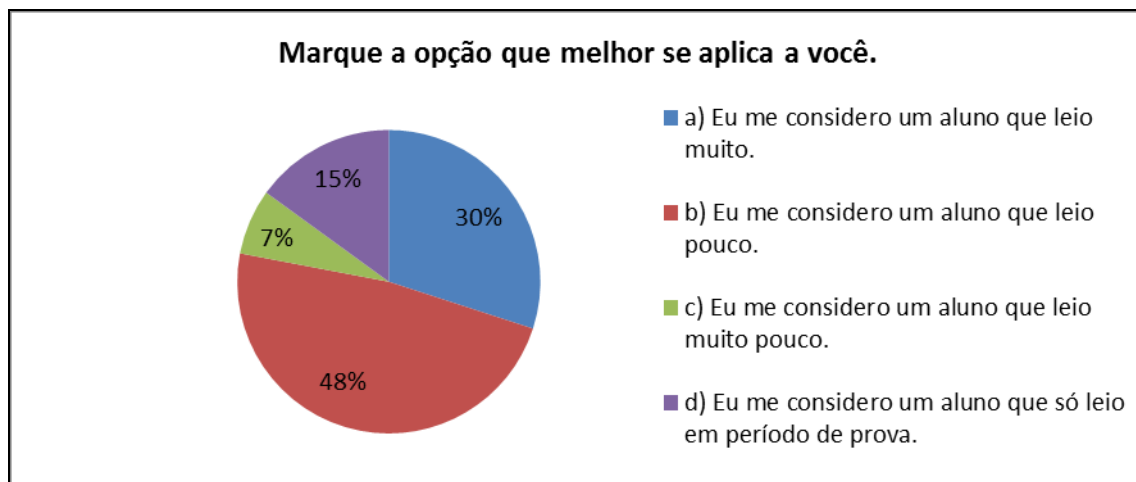
**Gráfico 4 – Perfil leitor dos alunos**



Fonte: O autor

Conforme resultado no gráfico 4, quando perguntados de forma direta a respeito de imagens, 89% dos alunos confirmaram que elas produziam significados que os ajudavam a entender melhor o texto verbal. O percentual ratifica o que já fora mostrado no gráfico 3 sobre a linguagem imagética, assim como a assertiva de Kress e van Leeuwen (2006) ao afirmarem que a palavra significa mais quando acompanhada da imagem e vice-versa.

Gráfico 5 – Perfil leitor dos alunos



Fonte: O autor

Os percentuais no gráfico 5, de acordo com as respostas, aborda como os alunos se auto denominam enquanto leitores. Em torno de 70% dos questionados não se veem como leitores assíduos. Destes, 22% disseram que não têm o hábito de ler. Estes percentuais contribuem para os índices baixos em proficiência em leitura, a exemplo dos apontados pelo PISA no ano de 2009 e da Prova Brasil em 2011 e 2013.

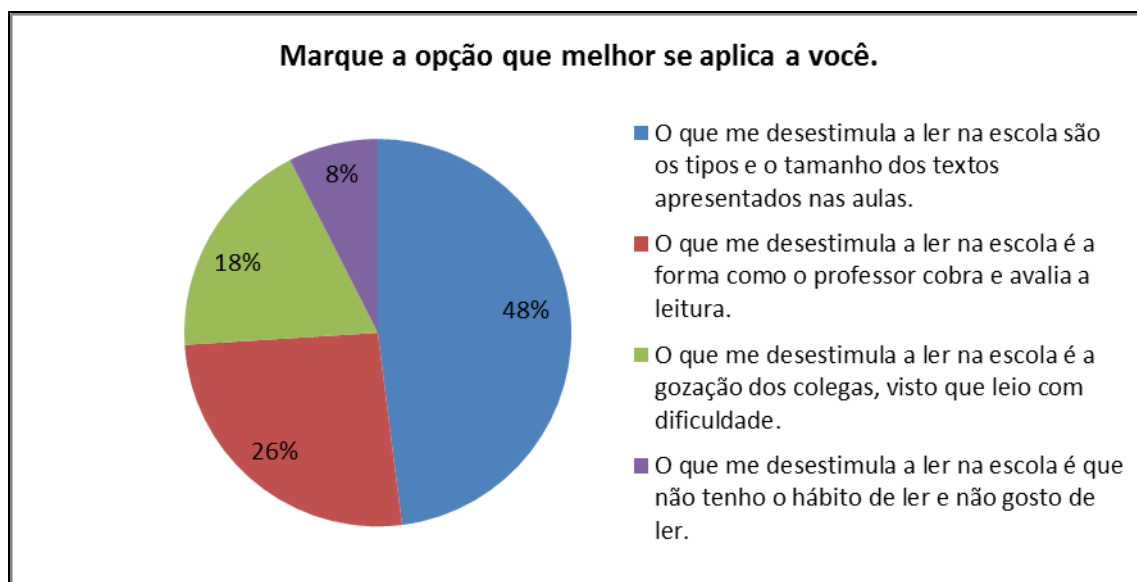
Gráfico 6 – Perfil leitor dos alunos



Fonte: O autor

Embora não se considerem leitores, os dados do gráfico 6 apontam que fora da sala de aula os alunos costumam ler. As redes sociais são responsáveis por 59% das fontes onde eles mais utilizam para fazer leituras. É evidente que não se trata de uma leitura planejada e sistematizada, o que não deixa de ser importante. O motivo para tal uso, apoiando-se no que afirma Marcuschi (2010b), está atrelado ao sucesso da nova tecnologia que possibilita reunir em um só meio formas variadas de expressão, tais como texto, som e imagem, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados.

Gráfico 7 – Perfil leitor dos alunos



Fonte: O autor

Os dados no gráfico 7 é um retrato dos empecilhos que levam ao repúdio da leitura indicada pela escola. Como mostrado, praticamente a metade dos estudantes não aprova os textos apresentados nas aulas. Levando em consideração que 59% dos alunos acessam mais textos via Facebook e WhatsApp do que no livro didático, a leitura na escola não atende a estes requisitos. Sobre isto, baseando-se em Marcuschi (2008b), os resultados desastrosos envolvendo textos são de responsabilidade do professor. Um outro motivo é que o texto tem sido trabalhado por quem comanda a sala de aula com intuito de avaliar a leitura, pautando-se mais em critérios linguísticos do que comunicativo.

Diferentemente da forma de avaliação mencionada, baseando-se em Koch & Elias (2012), deve-se oportunizar que o leitor interaja com o produtor do texto buscando reconhecer

os propósitos pretendidos pelos envolvidos em uma situação interacional. Partindo do princípio de que o professor é quem sugere e determina os textos que são trabalhados nas aulas, 74% dos obstáculos que impedem os alunos de gostarem da leitura na escola podem ser resolvidos pelo profissional professor.

Não trabalhar o texto em seus aspectos comunicativos e interativos pode implicar num real desinteresse pelo hábito de ler e pode levar a ações como fazer gozação dos colegas que se propõem a ler. Se o aluno não gosta de texto grande, por exemplo, é porque ele não foi instigado a gostar do pequeno. Como afirma Bazerman (2011), os textos organizam as atividades de um grupo social através de ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. No trabalho com textos, segundo Kress & van Leeuwen (2006), tanto os produtores quanto os leitores têm poder sobre o texto. Portanto, uma leitura para ser bem sucedida deve estar relacionada com atividades humanas.

### 2.3.2 Etapa 2 – Sondagem sobre a leitura de infográficos

Esta etapa teve uma duração de duas aulas de 50 minutos e foi aplicada para 31 alunos, também como uma espécie de diagnóstico. Para a atividade foi utilizado o infográfico “*Seu adorável cãozinho*” e objetivou avaliar o nível de compreensão e interpretação dos alunos sobre leitura de infográficos.

Figura 33: Infográfico “Seu adorável cãozinho”



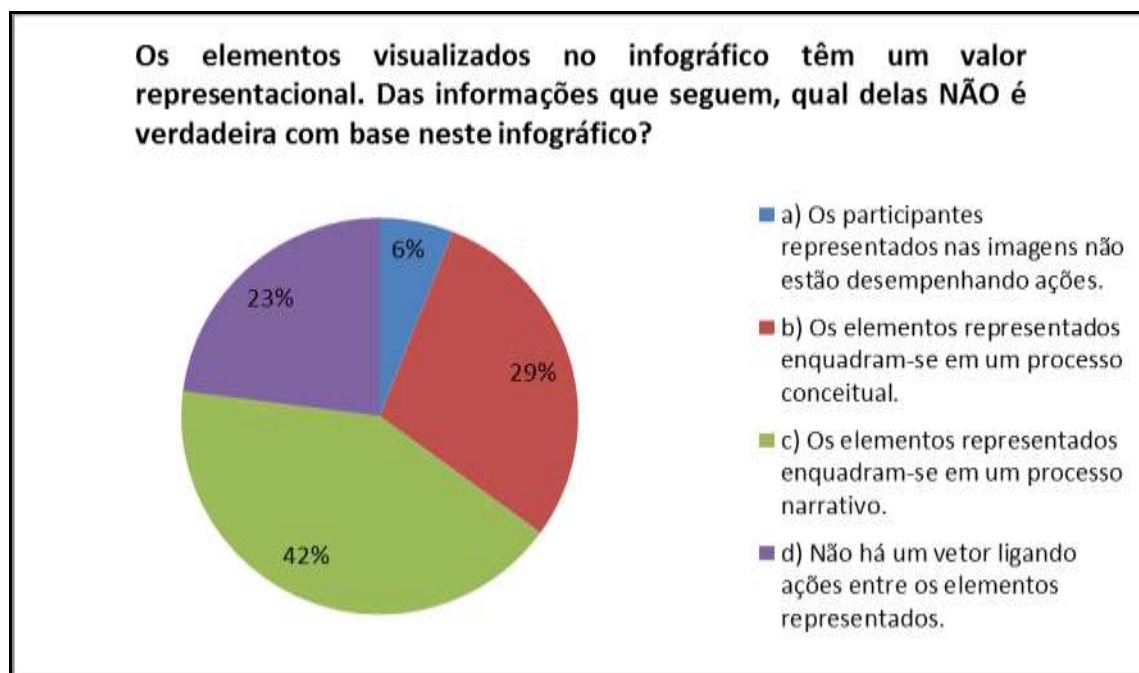
A atividade foi executada através de um questionário com nove questões fechadas, contendo quatro alternativas para escolha da resposta correta. A atividade foi elaborada abordando conhecimentos sobre as metafunções da Gramática do Design Visual, compreensão e interpretação da linguagem multimodal presente no infográfico.

No dia anterior à aplicação do questionário, foi feito pelo professor uma breve explicação sobre os conceitos da GDV contidos nos enunciados das questões, visto que algumas respostas exigiam entender o valor que determinada imagem representa num contexto, a possível interação desta com o leitor e o grau de sua importância com base no local em que está posicionada no infográfico.

Durante a atividade surgiram questionamentos dos alunos sobre por onde começar a leitura do texto e alegações de que algumas questões não tinham respostas. O professor foi imprescindível nas explicações sobre as dúvidas levantadas, o que permitiu que todos respondessem às questões de forma consciente, mesmo aqueles que cometeram muitos erros.

A seguir, apresentam-se nove gráficos com as questões e o percentual de respostas dadas pelos alunos para cada alternativa.

**Gráfico 8 – Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”**

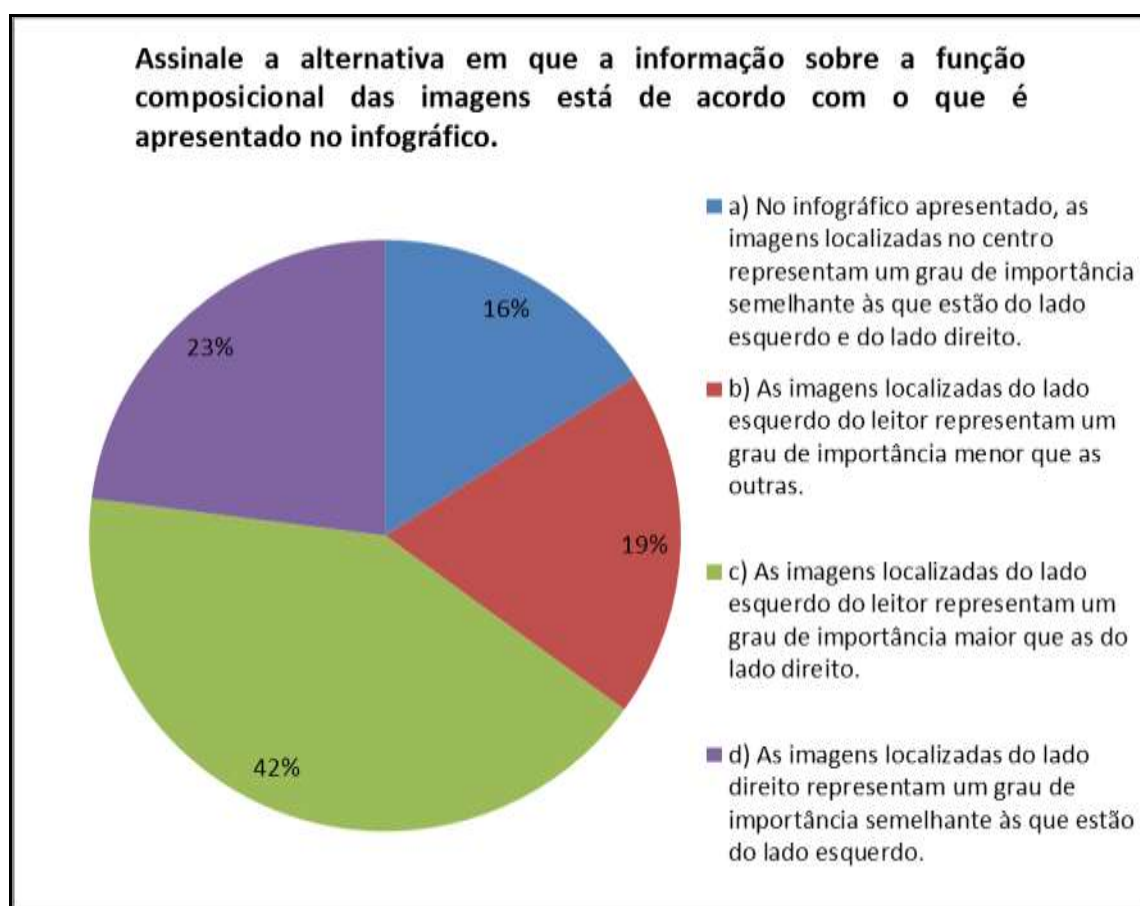


Fonte: O autor



A questão do gráfico 8 está relacionada à metafunção representacional da GDV, processo narrativo (quando os elementos representados desempenham ações) e processo conceitual (quando os elementos representados apenas expõe algo). Os elementos visuais no infográfico “Meu adorável cãozinho” enquadram-se em um processo conceitual e não, narrativo. Conforme dados do gráfico, 42% dos alunos perceberam este detalhe.

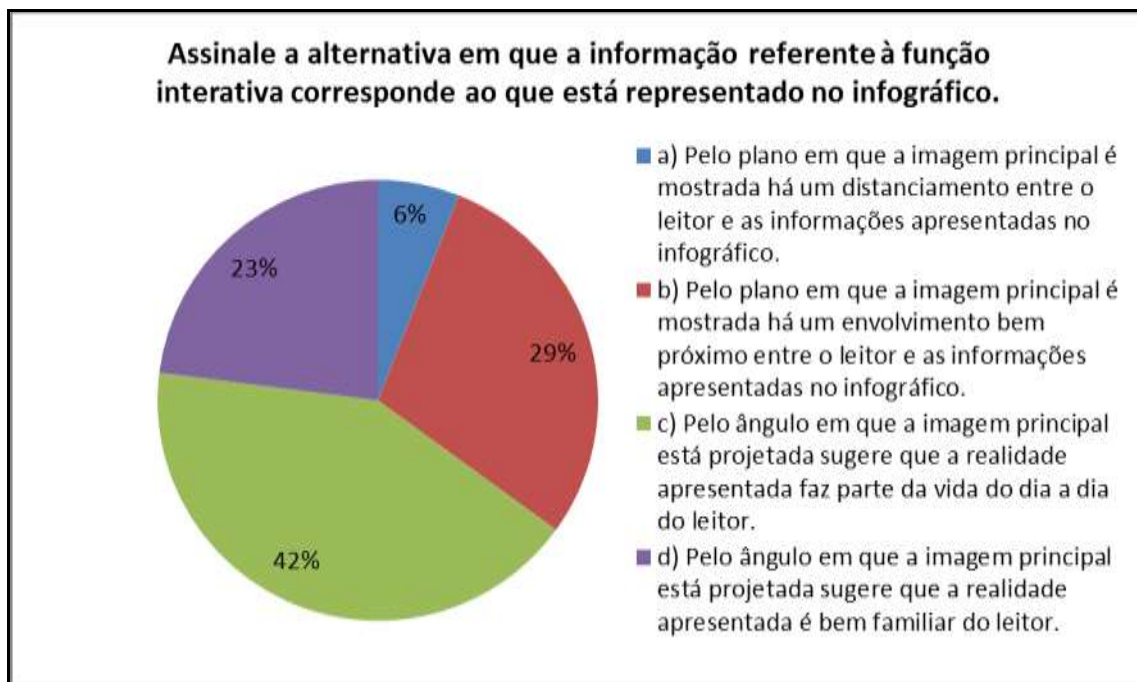
Gráfico 9 – Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”



Fonte: O autor

A questão do gráfico 9 está relacionado à metafunção composicional. Esta, segundo Kress e van Leeuwen (2006), é responsável pela organização e integração dos recursos imagéticos. As informações localizadas do lado esquerdo do leitor, por exemplo, representam algo já conhecido do leitor. Neste item, 42% dos alunos conseguiram entender e acertaram a questão.

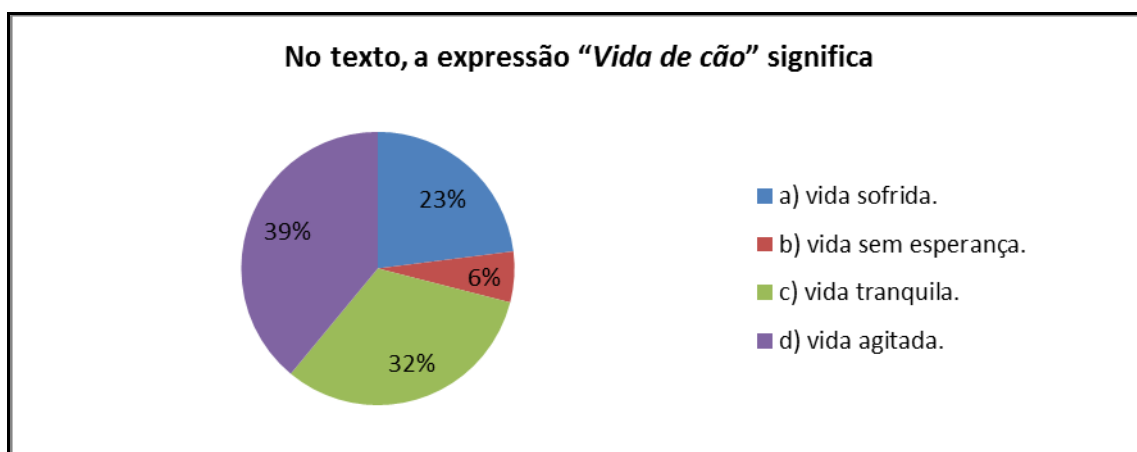
Gráfico 10 – Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”



Fonte: O autor

A questão do gráfico 10 está relacionada à metafunção interativa. Esta metafunção, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), diz respeito ao elo entre imagem e observador. Apenas 6% dos alunos conseguiram acertar. O motivo para o equívoco está relacionado a não identificação da imagem principal do texto, mostrada em um *plano aberto* (distanciamento entre imagem e leitor).

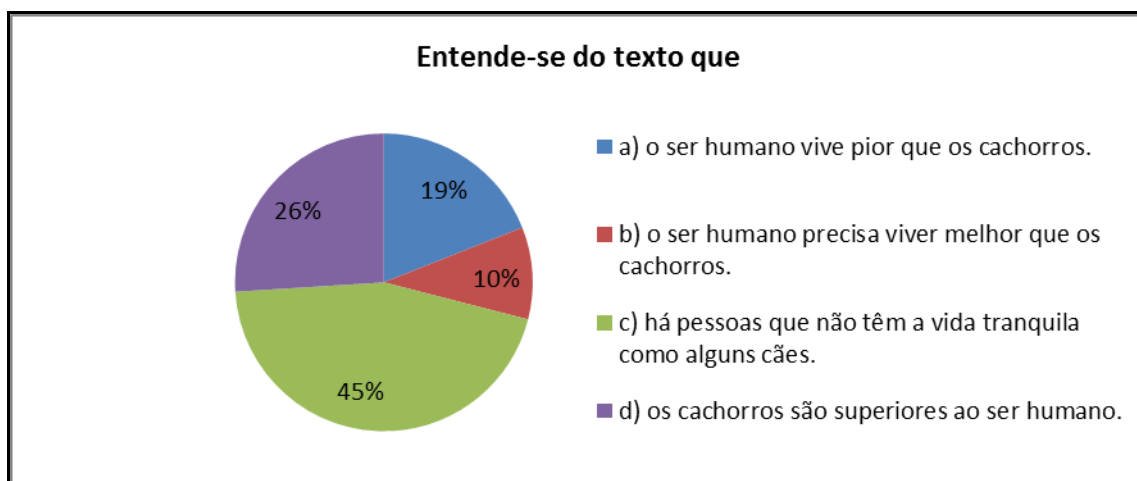
Gráfico 11 – Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”



Fonte: O autor

A questão do gráfico 11 teve 32% de acertos. Não necessitou diretamente de conhecimentos da GDV. Exigiu-se inferir o sentido de uma expressão (“*Vida de cão*”), entendimento cuja significação vai além da que está dicionarizada.

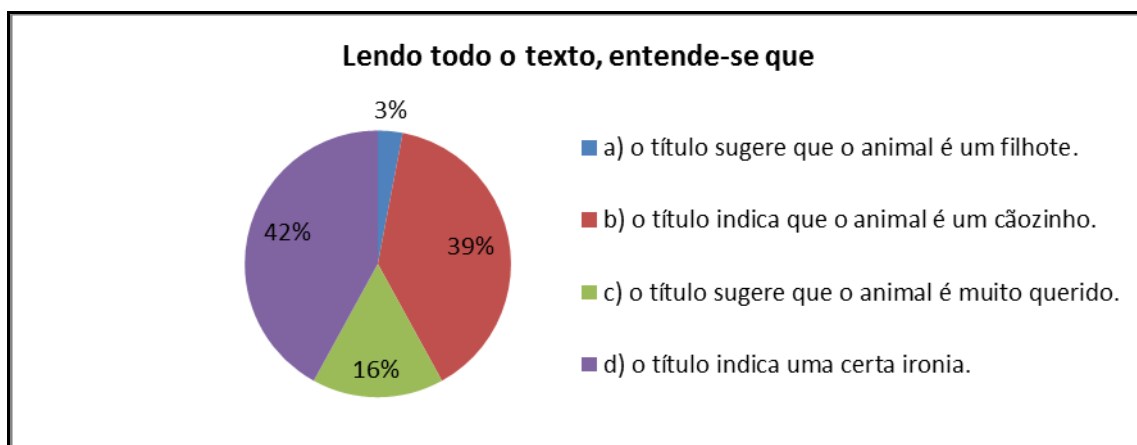
**Gráfico 12 – Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”**



Fonte: O autor

A questão do gráfico 12 é semelhante à anterior referente ao nível de dificuldade, teve 45% de acertos. A inferência dos alunos foi importante no processo de percepção das entrelinhas dos enunciados do texto.

**Gráfico 13 – Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”**

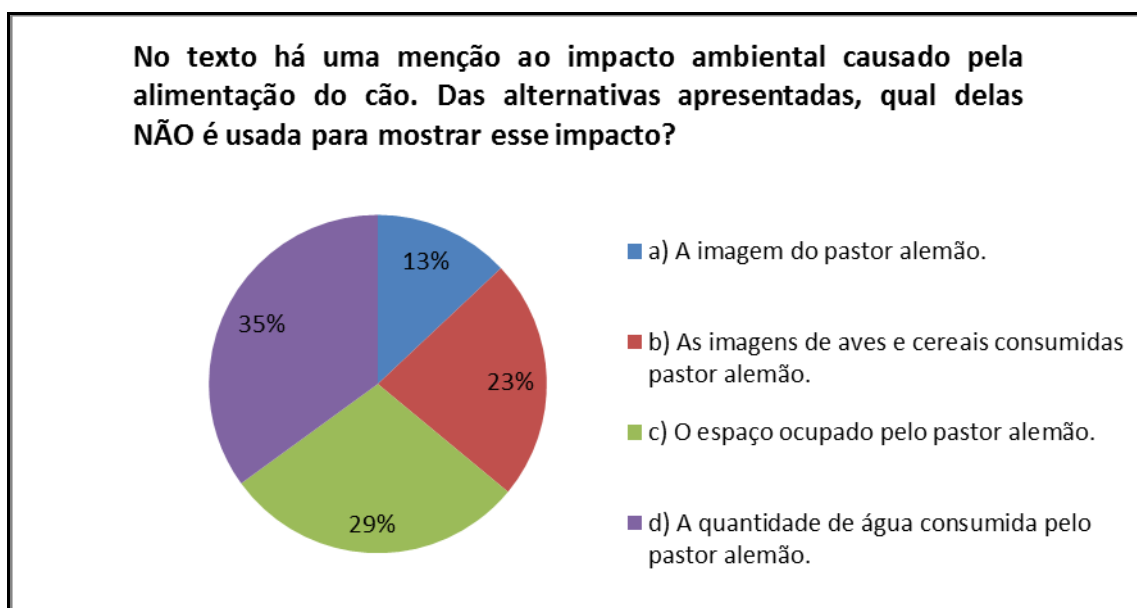


Fonte: O autor

A questão do gráfico 13 é semelhante às duas anteriores referente ao nível de dificuldade, teve 42% de acertos.

Apoiando-se em Koch & Elias (2012), o conhecimento enciclopédico, pautado nas vivências pessoais dos alunos, permitiu que durante a leitura do texto houvesse produção de sentido. A questão do quadro 11, por exemplo, exigiu-se inferir o sentido de uma expressão cuja significação vai além da que é dicionarizada; nas outras duas questões, compreender sobre uma informação implícita no texto. Neste ponto, pautando-se também em Koch & Elias (*op. cit.*), o conhecimento ilocucional (aquele que possibilita entender uma informação em determinado contexto) permitiu que os alunos reconhecessem os objetivos pretendidos pelo produtor do texto, na situação interacional apresentada.

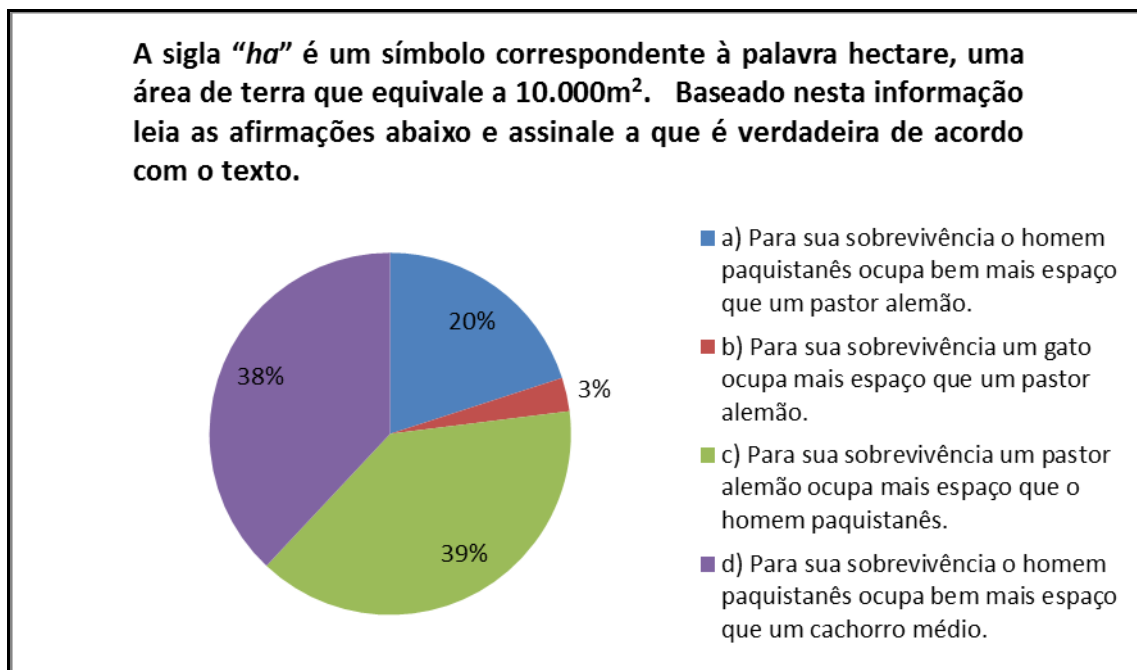
Gráfico 14 – Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”



Fonte: O autor

A questão do gráfico 14 foi elaborada no mesmo padrão das três anteriores. No entanto, apenas 13% dos alunos obtiveram êxito nas respostas. No contexto apresentado, o cachorro pastor alemão causa um impacto ambiental através da grande quantidade de alimentos que consome e do espaço que ocupa. Estas informações estão no texto com o intuito de mostrar tal realidade, porém não foram compreendidas pela maioria dos alunos.

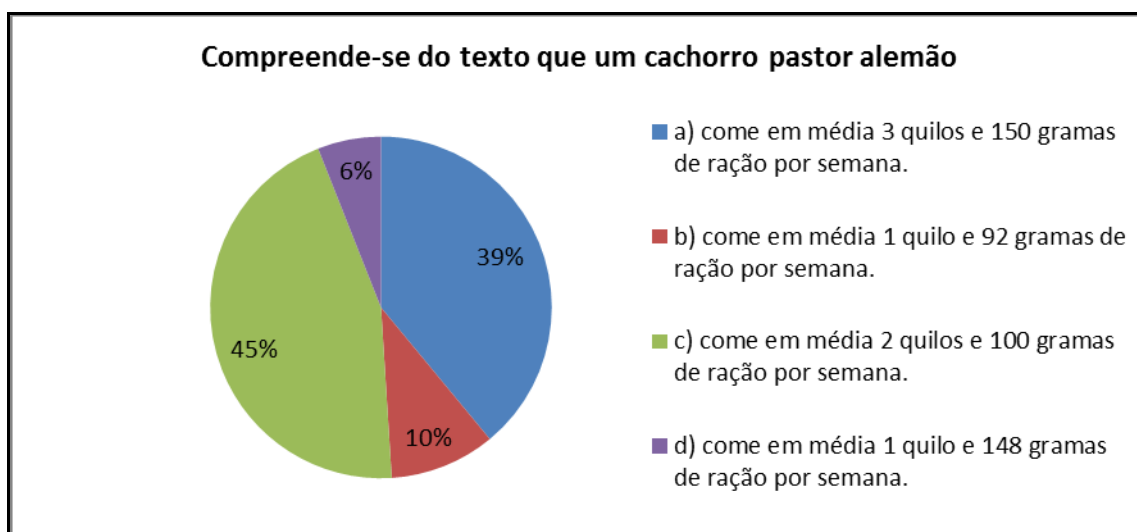
Gráfico 15 – Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”



Fonte: O autor

Para chegar à resposta da questão do gráfico 15, além de compreensão do texto, foram necessários conhecimentos matemáticos. Mesmo assim, os alunos atingiram um percentual de acertos correspondente a 39%. O conhecimento enciclopédico foi importante para a resolução.

Gráfico 16 – Questão sobre o infográfico “Seu adorável cãozinho”



Fonte: O autor



A atividade foi apresentada para 31 alunos e explorada de forma interdisciplinar, já que, além do professor pesquisador, de língua portuguesa, também houve a participação de um professor de biologia que explorou os conhecimentos de sua área. A aula foi bastante participativa, visto que o vídeo era interativo: referia-se a um mergulho de onze mil metros de profundidade ao fundo do mar e neste percurso foi possível observar as várias camadas deste habitat natural com suas respectivas espécies de seres vivos. Para cada espécie apresentada havia um ícone ao lado que quando clicado apresentava informações relevantes a respeito. O professor convidado complementou as explicações expostas nos ícones e falou também sobre a penetração da luz do sol no mar, assim como dos limites que um ser humano poderia atingir.

Os alunos mostraram-se bastante curiosos e lançaram várias perguntas, tais como: se os seres vivos em uma camada poderiam viver em outra; o que era um submarino e qual a real utilidade de tal tipo de embarcação; quanto tempo um ser humano conseguiria ficar submerso na água sem a ajuda de equipamentos. O professor respondeu a todos os questionamentos e concluiu falando da importância dos mares, dos rios, dos habitats e o papel do ser humano quanto à preservação do meio ambiente, manutenção das espécies e suas ligações com a qualidade de vida humana.

As características mais aparentes no vídeo envolvendo imagens foram exploradas no dia seguinte, conduzida pelo professor pesquisador. Foram exploradas as explicações sobre as metafunções representacional, interativa e composicional da GDV. Foi explorado o que representava cada imagem mostrada e quais relações ou impactos tudo aquilo tinha com o nosso cotidiano e para as futuras gerações; se aquela realidade era algo do conhecimento dos alunos ou algo desconhecido; se a forma como as imagens projetadas se aproximavam com o real; se as informações eram idealizadas ou reais. As respostas foram proferidas em forma de diálogo e confirmaram que os alunos sabem dizer como preservar a natureza e os seres nela existentes (na prática, sabemos que muitos agem totalmente ao contrário), sabem sobre as consequências das ações humanas com a natureza; eles também conseguem fazer leitura de imagens, porém de forma não sistematizada. Após as discussões, o próximo passo foi anotar no caderno um resumo sobre a GDV.

#### **2.3.4 Etapa 4 – Avaliação do trabalho com infográficos**

Esta etapa foi aplicada para 29 alunos, teve uma duração de duas aulas de 50 minutos e representou uma avaliação referente aos conhecimentos trabalhados sobre leitura e interpretação de textos com imagens, com base na GDV. A avaliação foi projetada para ser



executada em um ODA, no entanto, por problemas técnicos no laboratório de informática, foi feita em papel impresso. Antes da atividade foi feita uma discussão sobre análise de imagens. Em seguida foi distribuído um questionário com quinze questões sobre dois infográficos extraídos da revista *Superinteressante*. Dez relacionadas ao infográfico “Petróleo de Peso” e cinco relacionadas ao infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”.

As questões apresentaram características das metafunções da GDV e também interpretação de texto. Cada questão tinha quatro alternativas como possíveis respostas. Alguns enunciados e respostas continham expressões que não são tão comuns no dia a dia em sala de aula, vocabulário este que foi bastante enfatizado durante as aulas. Com isto, houve um melhor entendimento de expressões que poderiam ser um fator complicador no contexto analisado. Além disso, os contextos que continham tais expressões explicavam seus significados nos enunciados.

Diante do que foi discutido referente ao assunto, a discussão sobre o primeiro questionário respondido, sobre o vídeo multimídia apresentado e a participação efetiva da maioria dos alunos nas atividades, a meta em percentual de acertos era atingir entre 60 e 70 por cento. Durante a realização não houve muitos questionamentos, apenas perguntas que respondidas tornaram os enunciados mais claros.

A seguir, os dois infográficos utilizados no questionário e gráficos com as quinze questões e os respectivos percentuais de acertos com base nas respostas dadas pelos alunos.

Figura 35: Infográfico “Petróleo de Peso”



Fonte: Superinteressante, edição 266, jun. 2009.



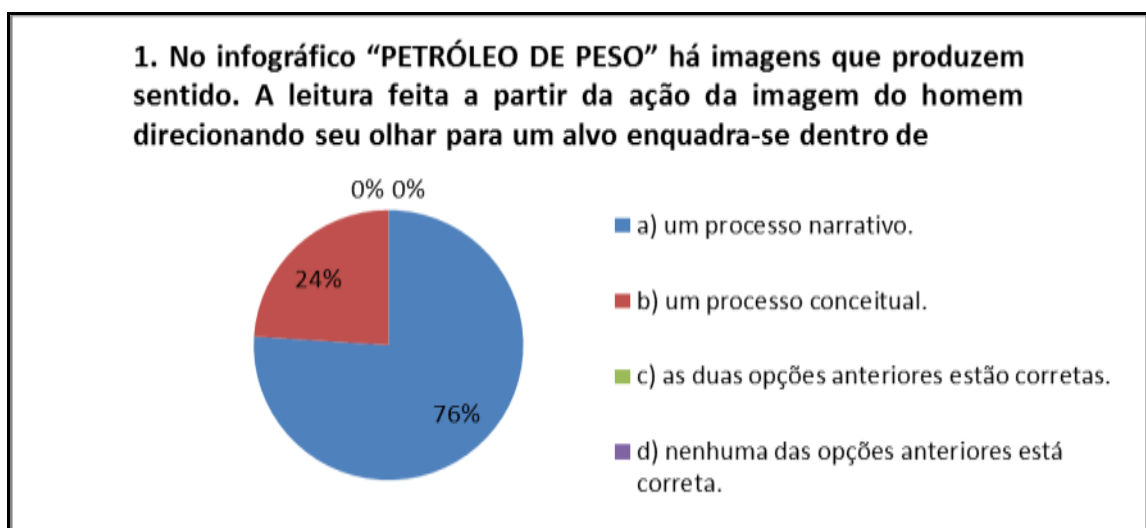
Figura 36: Infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”



Fonte: Superinteressante, edição 341, dez. 2014.

Os dados dos gráficos de 17 a 27 se referem às questões sobre o infográfico “*Petróleo de Peso*” e de 28 a 31, ao infográfico “*Chegar perto da morte não dá medo*”. As questões estão organizadas de acordo com conteúdo relacionado.

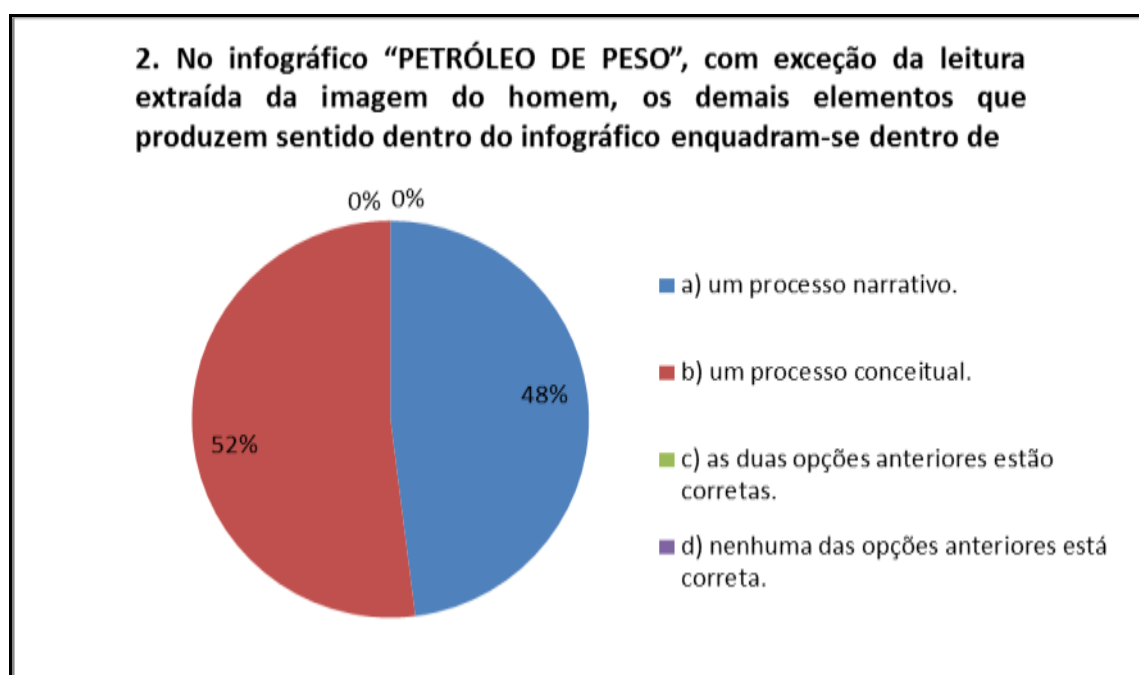
Gráfico 17 – Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”



Fonte: O autor

A questão do gráfico 17 está relacionada à metafunção representacional da GDV. Sua significação está em, o leitor, ao entrar em contato com o texto visual, observar que na composição imagética há participantes representados, sejam eles pessoas, objetos ou lugares, os quais “conectados por um vetor, determina aquele que faz e aquele a quem a ação é dirigida” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 13). A leitura feita a partir da imagem do homem enquadra-se dentro de um processo de ação, ou seja, narrativo. O homem atua como um ator que direcionada sua ação para uma meta. Portanto, um processo transacional. Houve um percentual de 76% de acertos. Comparando com o resultado da questão semelhante, na primeira etapa, o nível de acertos foi superior em 34%. Os alunos entenderam bem os processos narrativo e conceitual.

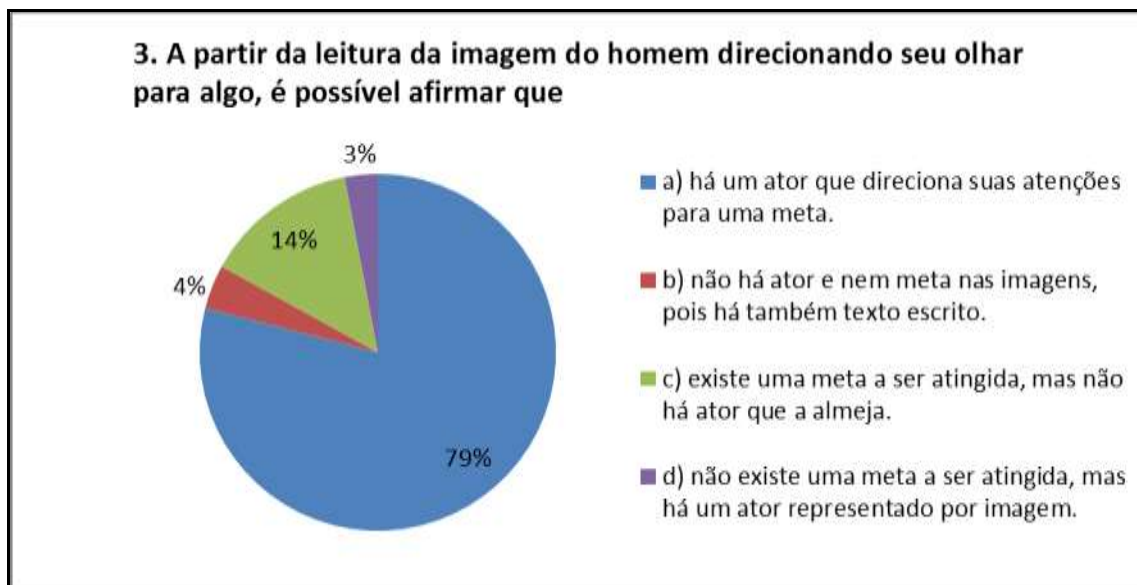
Gráfico 18 – Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”



Fonte: O autor

A questão do gráfico 18 também está relacionada à metafunção representacional da GDV e apresentou um grau de dificuldade mediano, uma vez que envolveu várias imagens na análise. Diferentemente da questão anterior, com exceção do homem representado, as demais imagens são estáticas, elas se enquadram num processo conceitual. O percentual de acertos correspondeu a 52%.

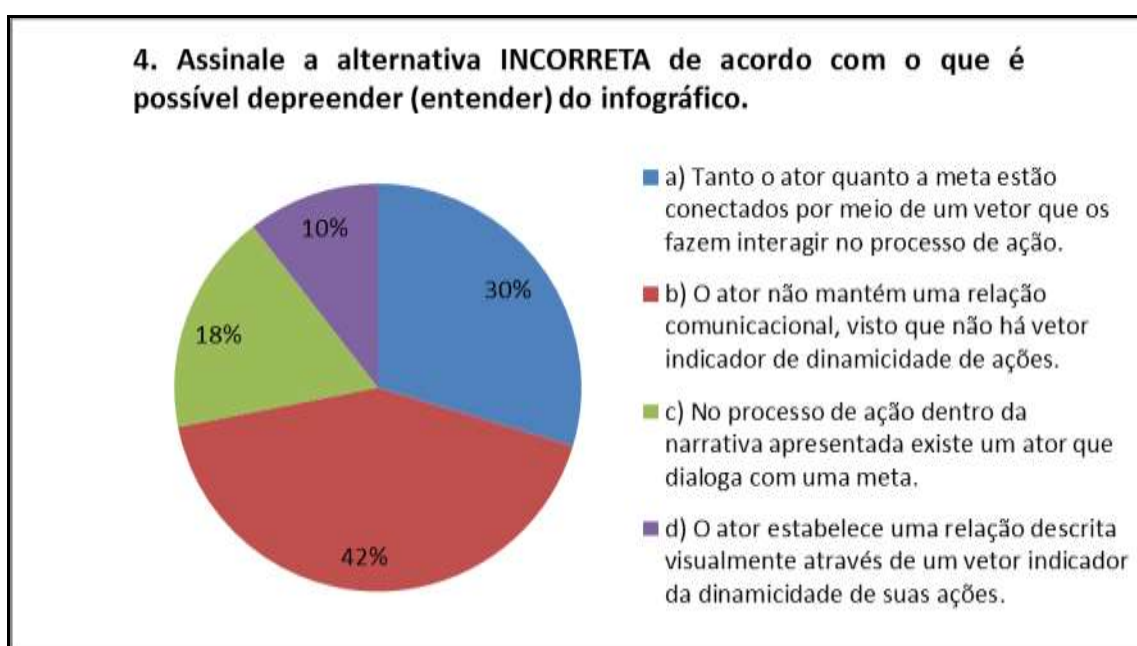
Gráfico 19 – Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”



Fonte: O autor

A questão do gráfico 19 também diz respeito à metafunção representacional da GDV. Faz referência à imagem do homem e está relacionada a um processo narrativo. Conforme comentário sobre o gráfico 17, os alunos entenderam bem o processo narrativo envolvendo imagens. O percentual de acertos correspondeu a 79%.

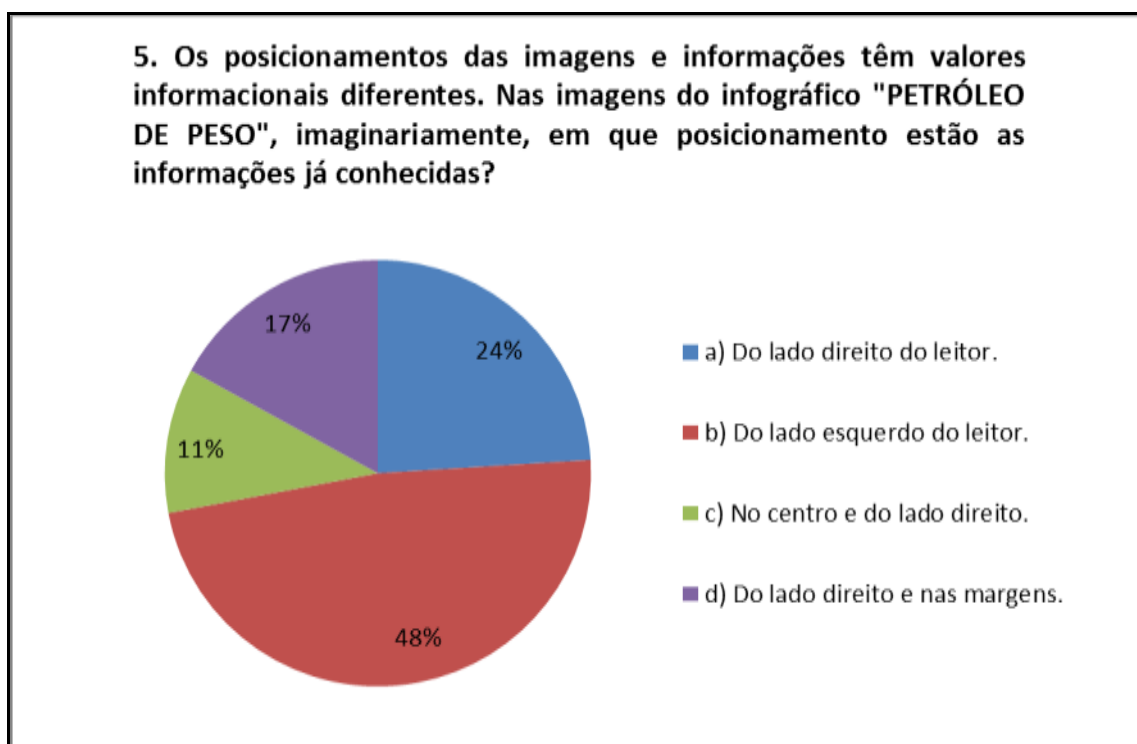
Gráfico 20 – Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”



Fonte: O autor

Conforme o enunciado visualizado no gráfico 20, os alunos também tiveram que usar seus conhecimentos sobre a metafunção representacional da GDV. Apenas 42% da turma conseguiu acertar a questão. Fazendo uma análise com relação às outras questões que exigiram o mesmo tipo de conhecimento, expressões com sentidos negativos como “incorreta” e “exceção”, dificultam o entendimento do contexto para alguns alunos.

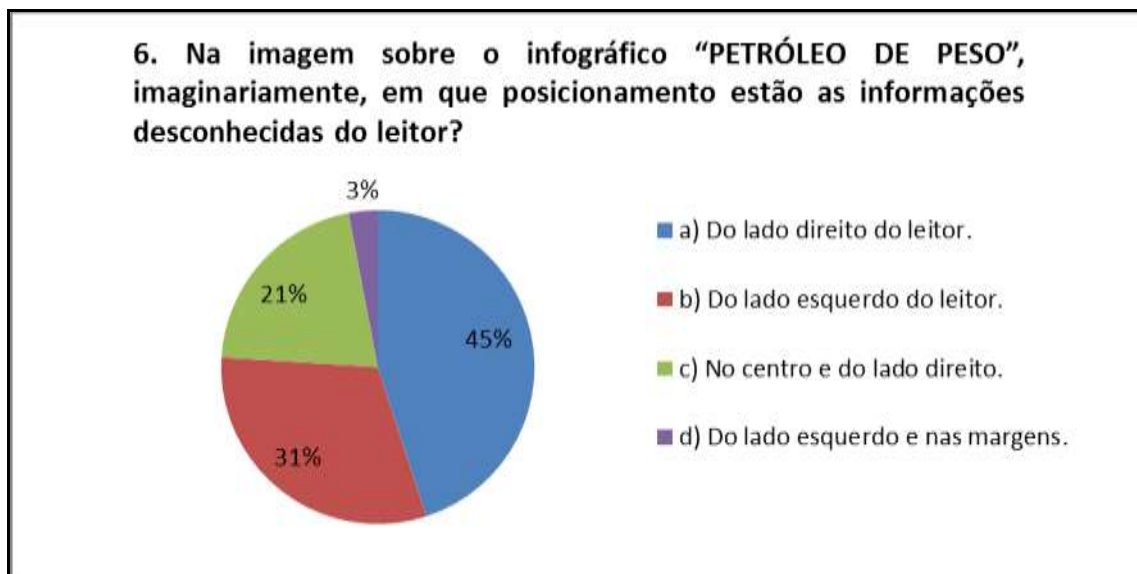
Gráfico 21 – Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”



Fonte: O autor

As questões dos gráficos 21, 22 e 23 estão relacionadas com a metafunção composicional. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a posição ocupada tanto pelo participante quanto pelo espectador dentro da composição visual determina certos valores informacionais, ou seja, o posicionamento está relacionado à intencionalidade. As imagens fixadas nas zonas direita ou esquerda, topo ou base, centro ou margem atendem ao discurso que se quer abordar, e também as relações de sentido que se quer alcançar. No gráfico 21, o nível de acertos foi de 48%.

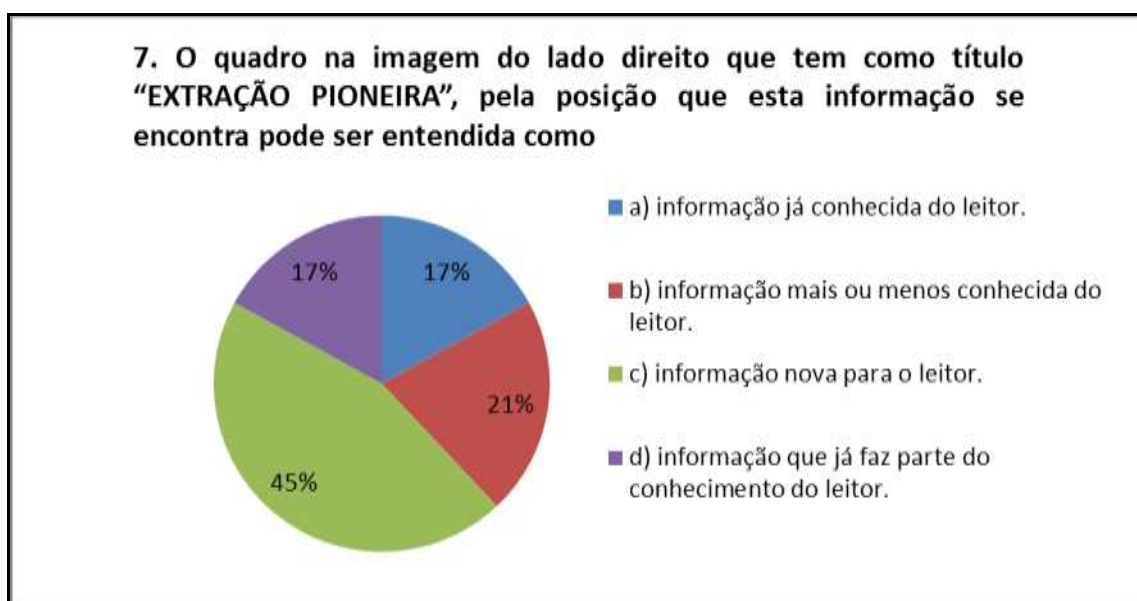
Gráfico 22 – Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”



Fonte: O autor

No gráfico 22, o nível de dificuldade foi semelhante à questão do 21. Exigiu-se que o leitor percebesse que as informações novas ou aquelas que chamam a atenção de forma especial são fixadas do seu lado direito (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). Os alunos atingiram 45% de acertos nesta questão.

Gráfico 23 – Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”

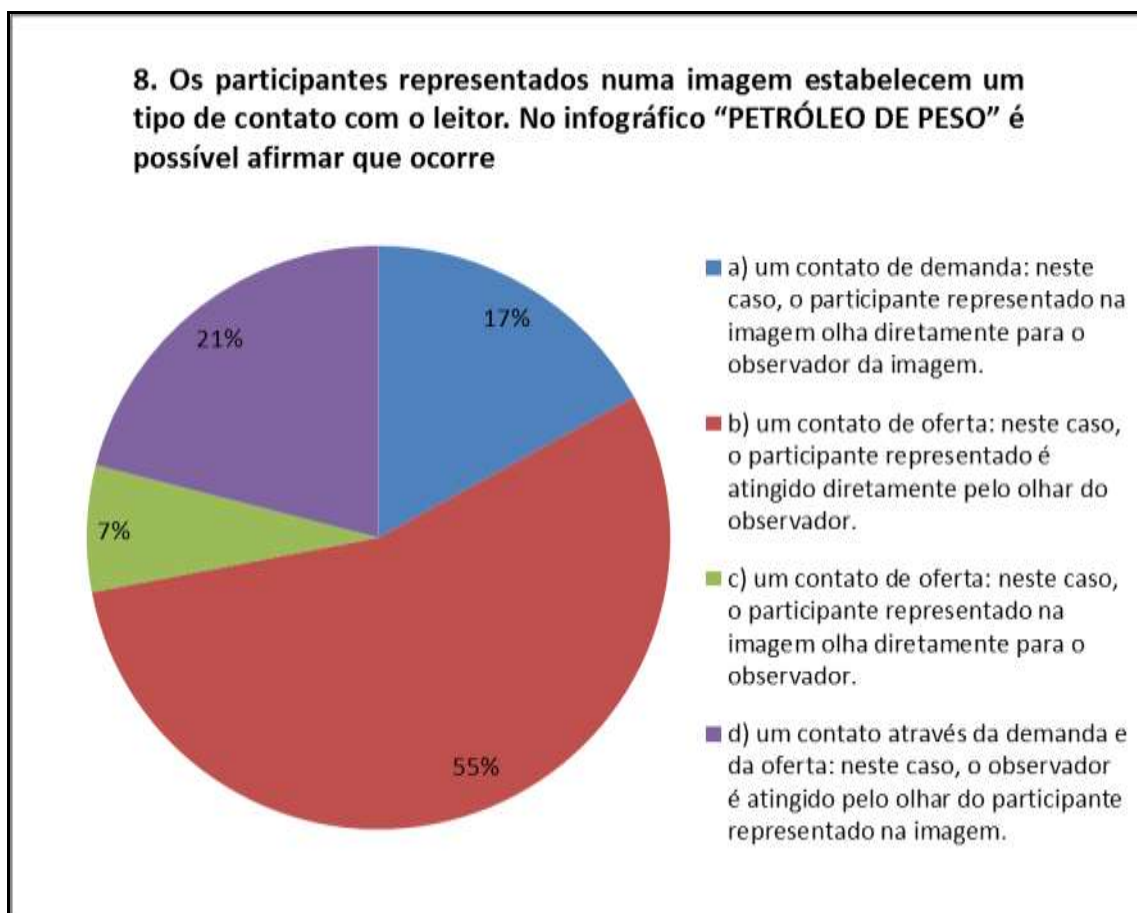


Fonte: O autor



No gráfico 23, o nível de acertos da questão foi semelhante às duas anteriores, apenas 45%, o que reforça que menos da metade da turma ainda sente dificuldade para entender a leitura de imagens referente às posições em que são fixadas no texto.

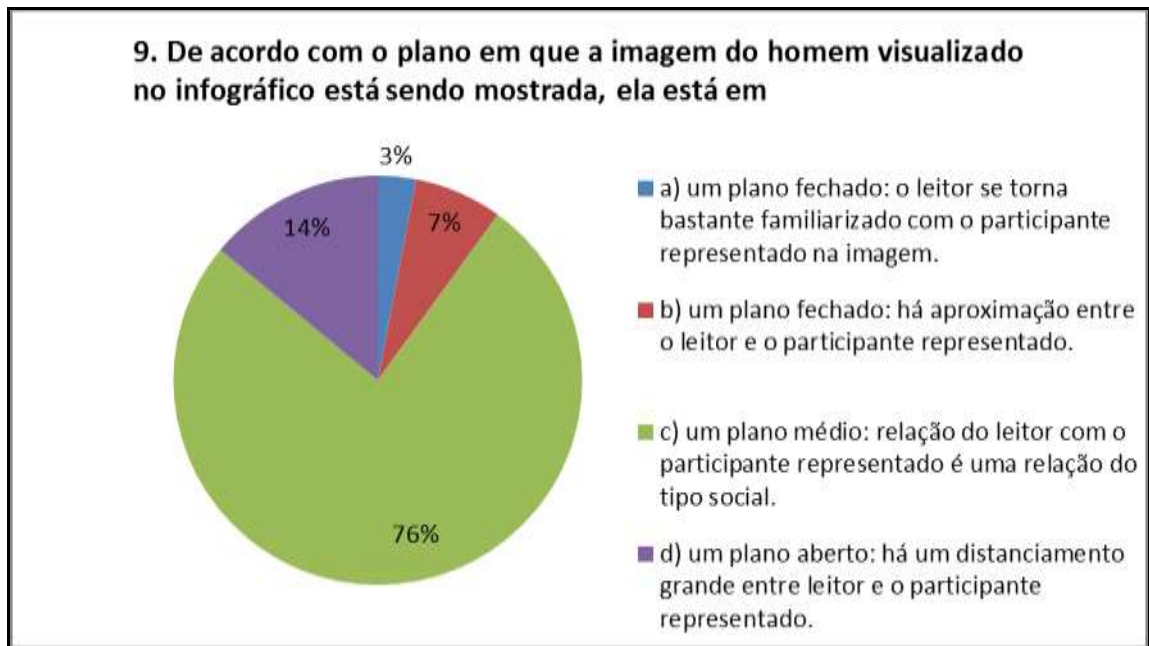
Gráfico 24 – Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”



Fonte: O autor

As questões dos gráficos 24, 25 e 26 estão relacionadas à metafunção interativa. Essa metafunção, segundo Ouverney (2008, p. 50), “fundamenta a relação entre as imagens e o público-alvo”. Estabelecem-se estratégias de aproximação ou afastamento entre o produtor do texto e o seu interlocutor, pois através dela se percebe o nível de envolvimento presente em sua construção. No caso específico do gráfico 24, um percentual de 55% dos alunos foi capaz de perceber durante a leitura do infográfico que o participante representado foi atingido pelo olhar do observador, portanto, um *contato de oferta*, segundo Kress & van Leeuwen (2006).

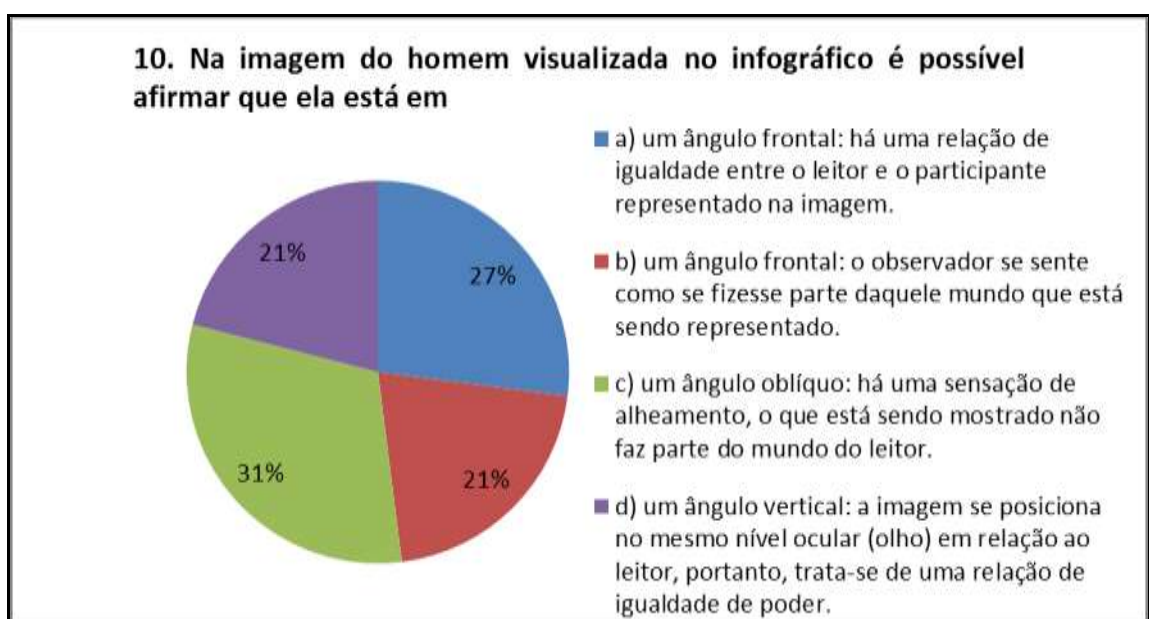
Gráfico 25 – Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”



Fonte: O autor

No gráfico 25, houve 76% de acertos. Assim como na questão anterior, os alunos conseguiram compreender bem a interação entre produtor e interlocutor.

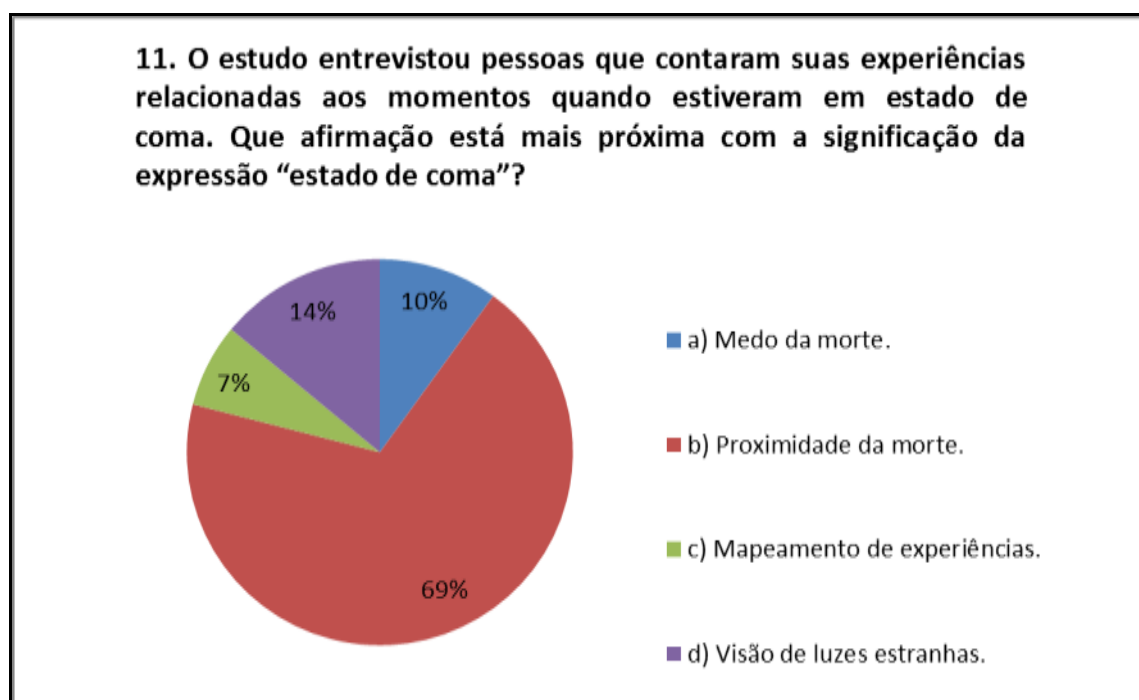
Gráfico 26 – Questão sobre o infográfico “Petróleo de Peso”



Fonte: O autor

De acordo com os dados do gráfico 26, os alunos acertaram apenas 31%. É uma questão considerada um pouco complexa. Para entender era preciso observar o ângulo em que os participantes estavam representados. Isso sugere um ponto de vista, de maneira objetiva ou subjetiva. Num ângulo oblíquo, como na questão apresentada, de acordo com Fernandes & Almeida (2008, p. 21), este tipo de ângulo apresenta um deslocamento do olhar, colocando-o em uma posição lateral e “mostrando o participante de perfil, estabelecendo uma sensação de alheamento”, dando a entender que informações visuais apresentadas não fazem parte daquele mundo.

**Gráfico 27 – Questão sobre o infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”**



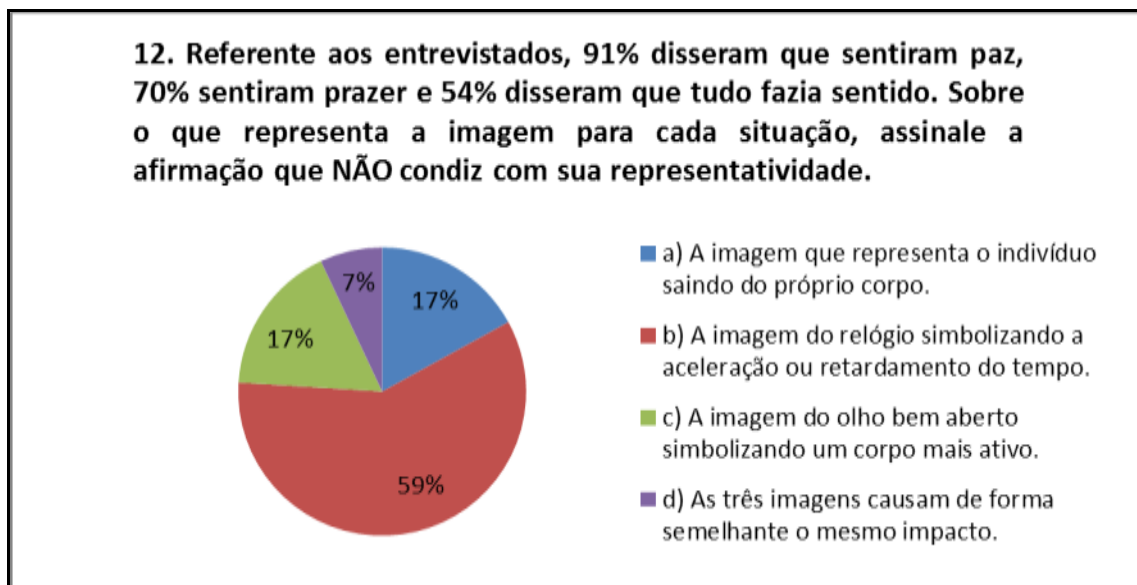
Fonte: O autor

A questão do gráfico 27 exigiu principalmente o conhecimento pautado nas vivências dos alunos. Houve um percentual de 69% de acertos. Um bom nível considerado bom.

As questões dos gráficos 28, 29, 30 e 31 exigiram conhecimentos referentes à metafunção representacional da GDV. Além disso, foi fundamental também o conhecimento social, histórico e cultural assimilado pelos alunos no decorrer das suas vidas. Segundo Santos, Riche & Teixeira (2013), este tipo de conhecimento é denominado de conhecimento enciclopédico.



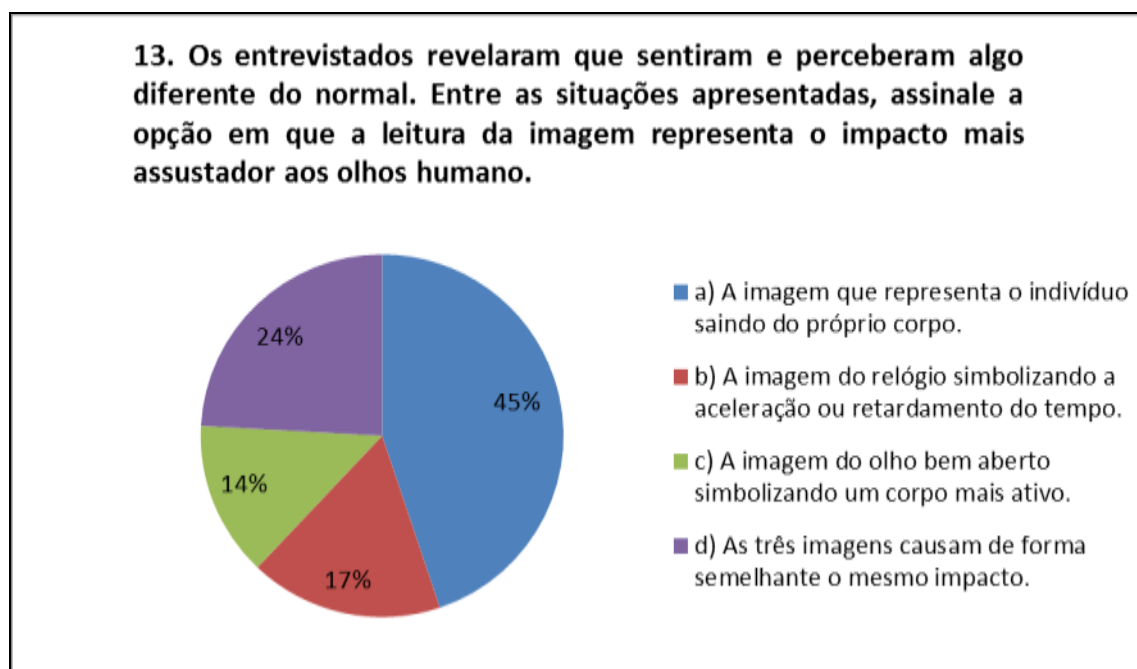
Gráfico 28 – Questão sobre o infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”



Fonte: O autor

A questão do gráfico 28 teve um percentual de acertos de apenas 17%. A exigência de entender a expressão no contexto levou os alunos a errarem a resposta. A maioria optou por marcar uma outra possibilidade de representação da cor vermelha.

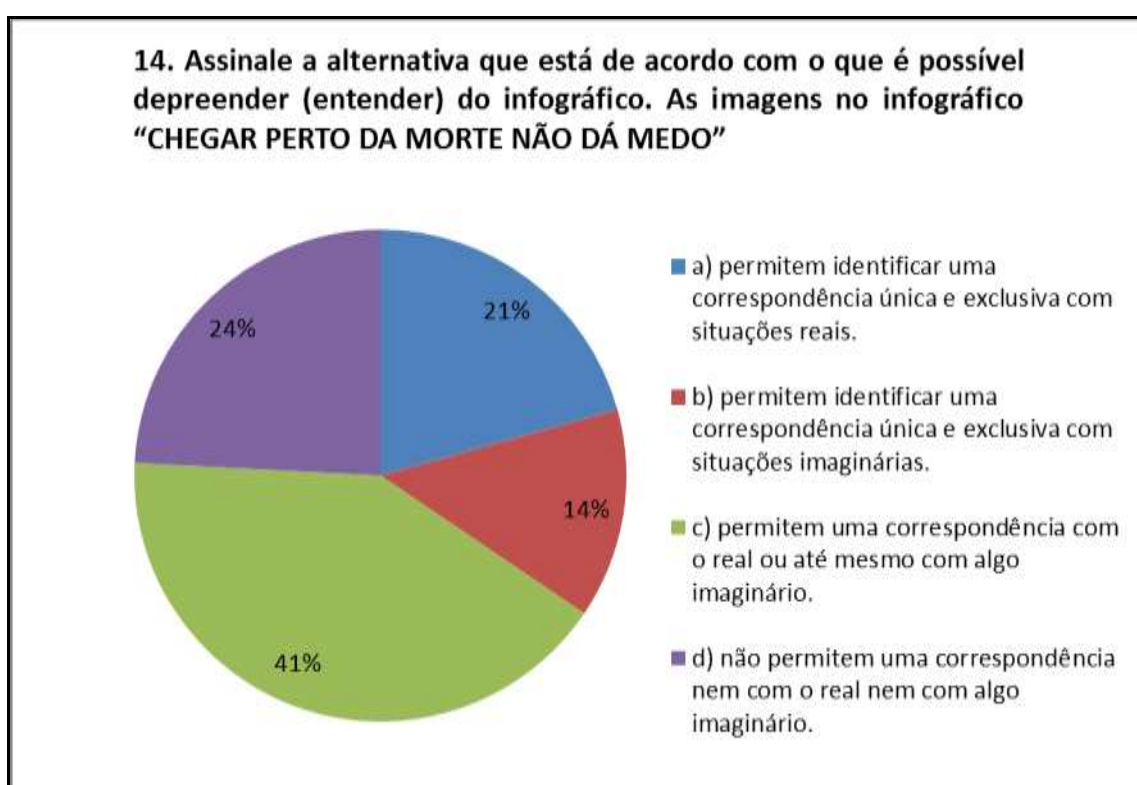
Gráfico 29 – Questão sobre o infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”



Fonte: O autor

A questão do gráfico 29 focou sobre conhecimento de mundo. São quatro situações anormais, no entanto, uma interpretação individual pode ter induzido ao erro. A resposta deveria ser relacionada a um aspecto geral. O percentual de acertos correspondeu a 45%. Na prática, faltou o leitor interagir mais com o texto. Como afirma Koch & Elias (2012), a leitura, além de outras estratégias, deve implicar em inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

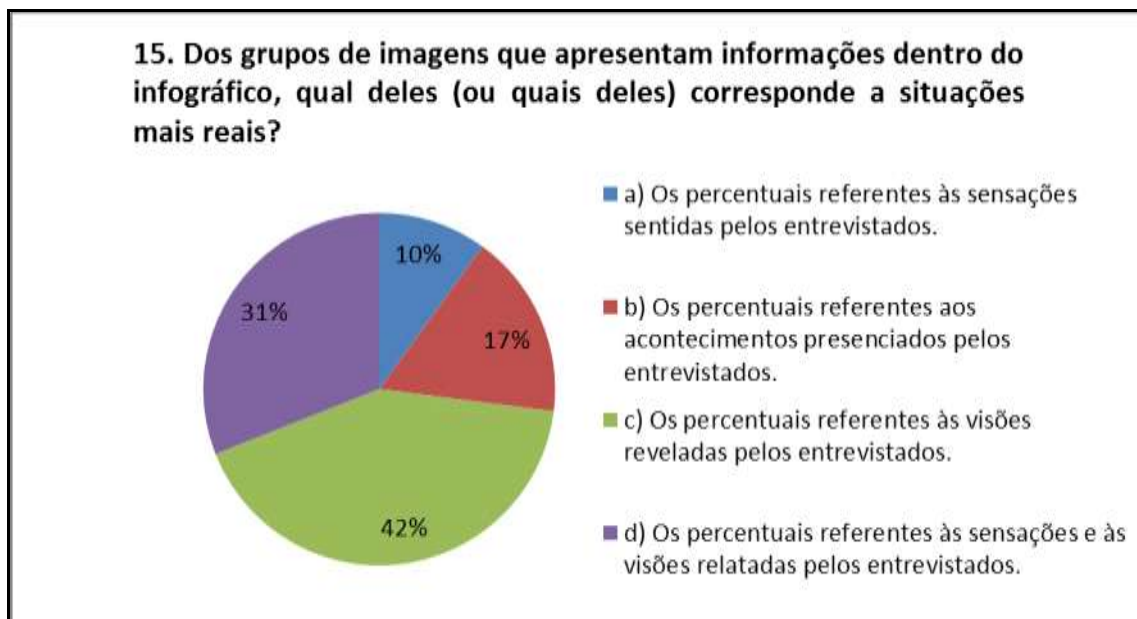
**Gráfico 30 – Questão sobre o infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”**



Fonte: O autor

De maneira geral, as imagens possibilitam uma correspondência tanto com o real quanto com o imaginário. Sobre isto, na questão do gráfico 30, que é semelhante à anterior, apenas 41% dos alunos acertaram. Faltou o conhecimento de mundo, ou seja, o conhecimento prévio de que se dispõe acerca dos fatos sociais, das leituras já realizadas, dos filmes já assistidos, enfim, de toda a bagagem cultural que o aluno traz consigo. A pouca (ou falta de) inferência diante do contexto apresentado é uma justificativa para os erros.

Gráfico 31 – Questão sobre o infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”



Fonte: O autor

Na questão do gráfico 31, o nível de dificuldade foi semelhante às duas questões anteriores. No entanto, os alunos praticamente não entenderam o enunciado, tendo somente 10% de acertos. Eles entenderam que as três situações anormais apresentadas causavam o mesmo impacto. Na verdade, todas provocam suspense, mas, as sensações sentidas pelos entrevistados são menos assustadoras.

Nesta etapa, a média de acertos referente às quinze questões foi equivalente a 50%. As questões envolvendo as metafunções da GDV tiveram 8% a mais de acertos em relação às que exigiam outros tipos de conhecimento. No geral, embora tenha havido um acréscimo de 16% comparado à sondagem inicial, não atingiu o esperado. Se por um lado, a metade da classe acertou acima de 50%, alguns se saíram muito mal, interferindo assim na média de um grupo no qual houve quem superasse 80% de acertos.

Após a correção das questões, o passo seguinte foi discutir com a turma as respostas e as prováveis justificativas para os erros cometidos. Um detalhe que chamou a atenção durante as discussões foi que mesmo antes do professor anunciar determinadas respostas, alguns alunos se anteciparam em dizer que tinham errado no questionário. A leitura fluente feita pelo professor dá algumas pistas que muitos estudantes não percebem enquanto leitores. Na prática, grande parte deles não se atenta para detalhes chave nos enunciados.

### 2.3.5 Quinta etapa – Produção de textos a partir de infográfico

Esta etapa teve uma duração de seis aulas de 50 minutos e foi aplicada para 29 alunos. Objetivou a produção de um texto escrito, o qual foi construído a partir da retextualização de um infográfico. As etapas de produção seguiram os passos sugeridos por Santos, Riche & Teixeira (2013). [Cf. p. 63 e 64 desta dissertação].

As etapas de *preparação*, *pré-escrita*, *planejamento do texto* e *primeira produção* foram feitas simultaneamente. As características do infográfico e as do novo texto a ser produzido, os recursos que poderiam ser utilizados para ajudar no processo de elaboração, tudo foi discutido e esclarecido. Foi decidido também que a produção seria individual. Como estratégia para facilitar o entendimento dos alunos, com a ajuda do professor foi feita uma retextualização de forma coletiva do infográfico “*Seu adorável cãozinho*”, exposto no quadro, através de *datashow*. O infográfico retextualizado já fora utilizado na primeira atividade de sondagem. Na prática, a parte introdutória do texto foi repetida sem nenhuma alteração, as demais partes foram organizadas a partir de muitos questionamentos sobre a sequência das frases, uso de pontuação, conectivos e uso de determinadas palavras para dar sentido ao texto.

A etapa de *produção escrita do texto*, primeira versão escrita do texto retextualizado pelos alunos, foi produzida a partir do infográfico “*Chegar perto da morte não dá medo*”, que fora apresentado na etapa de avaliação e também discutido em sala de aula. O infográfico foi exposto no quadro, via *datashow*. Os alunos foram orientados a seguirem os mesmos procedimentos usados na retextualização feita de forma coletiva. Durante o período de produção o professor foi bastante acionado por grande parte dos alunos para avaliar as produções. Alguns textos praticamente ficaram prontos, exigindo apenas pequenos ajustes.

As etapas de *revisão pós-escrita* e *avaliação da produção textual* foram realizadas conjuntas. Todos os textos foram corrigidos pelo professor, que expôs o infográfico no quadro e apontou de forma geral os principais problemas encontrados e sugestões de como melhorá-los. Os problemas envolviam frases sem parágrafos e iniciadas com letras minúsculas, falta de pontuação e acentuação em alguns poucos casos, frases que deveriam começar no parágrafo seguinte, omissão de informações e alguns erros ortográficos. O apontamento não direcionado das falhas aos autores foi feito visando evitar constrangimentos, assim como despertar nos alunos uma autoavaliação.

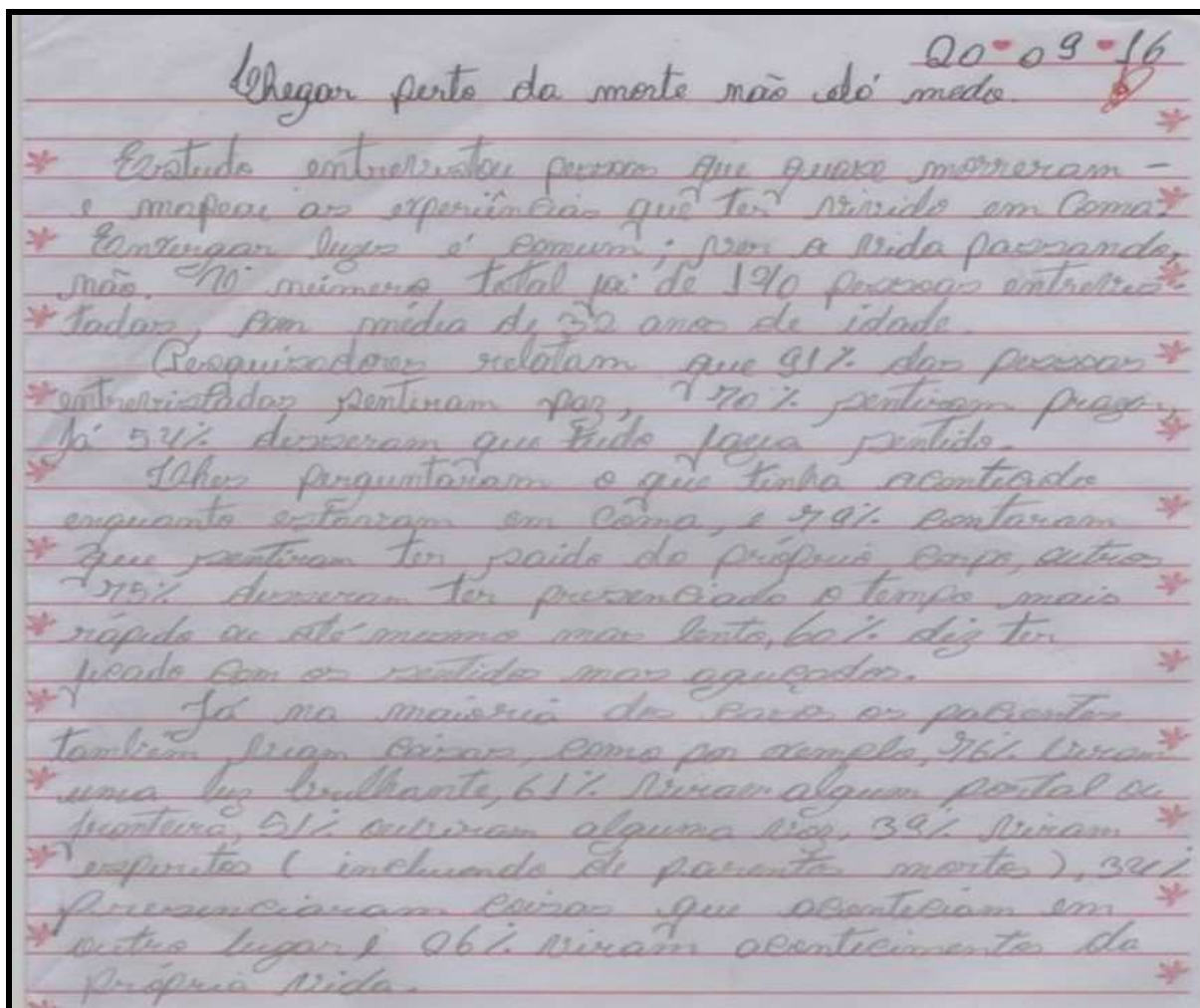
Nas etapas referentes à *avaliação* e *reescrita final do texto*, os alunos receberam seus textos com anotações referentes ao que precisavam alterar e melhorar. Além das orientações que estavam escritas nos textos, cada aluno foi orientado individualmente sobre suas

necessidades. Como se tratava de um texto de aproximadamente dezesseis linhas e visando garantir a autoria, a produção final foi feita na sala de aula. Mediante os textos já estarem em fase de conclusão, foi fácil produzir a versão final. Alguns praticamente não precisaram fazer alteração. O único ponto negativo desta etapa, embora tenha sido concluída com sucesso, refere-se à resistência de alguns alunos quanto a reescrever o texto.

Como conclusão desta etapa, houve uma discussão sobre a importância da atividade e em seguida foi feita a leitura de três textos produzidos, escolhidos de forma aleatória; a decisão por apenas esta quantidade teve o objetivo de evitar repetições, uma vez que em uma atividade de retextualização de infográfico possibilita produções semelhantes.

Segue os três textos selecionados. Para melhor visualização e leitura do texto produzido, foi feito uma transcrição da produção do aluno.

#### Texto 1 – Retextualização do infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”





### Quadro 1: Transcrição do texto 1

#### **Chegar perto da morte não dá medo**

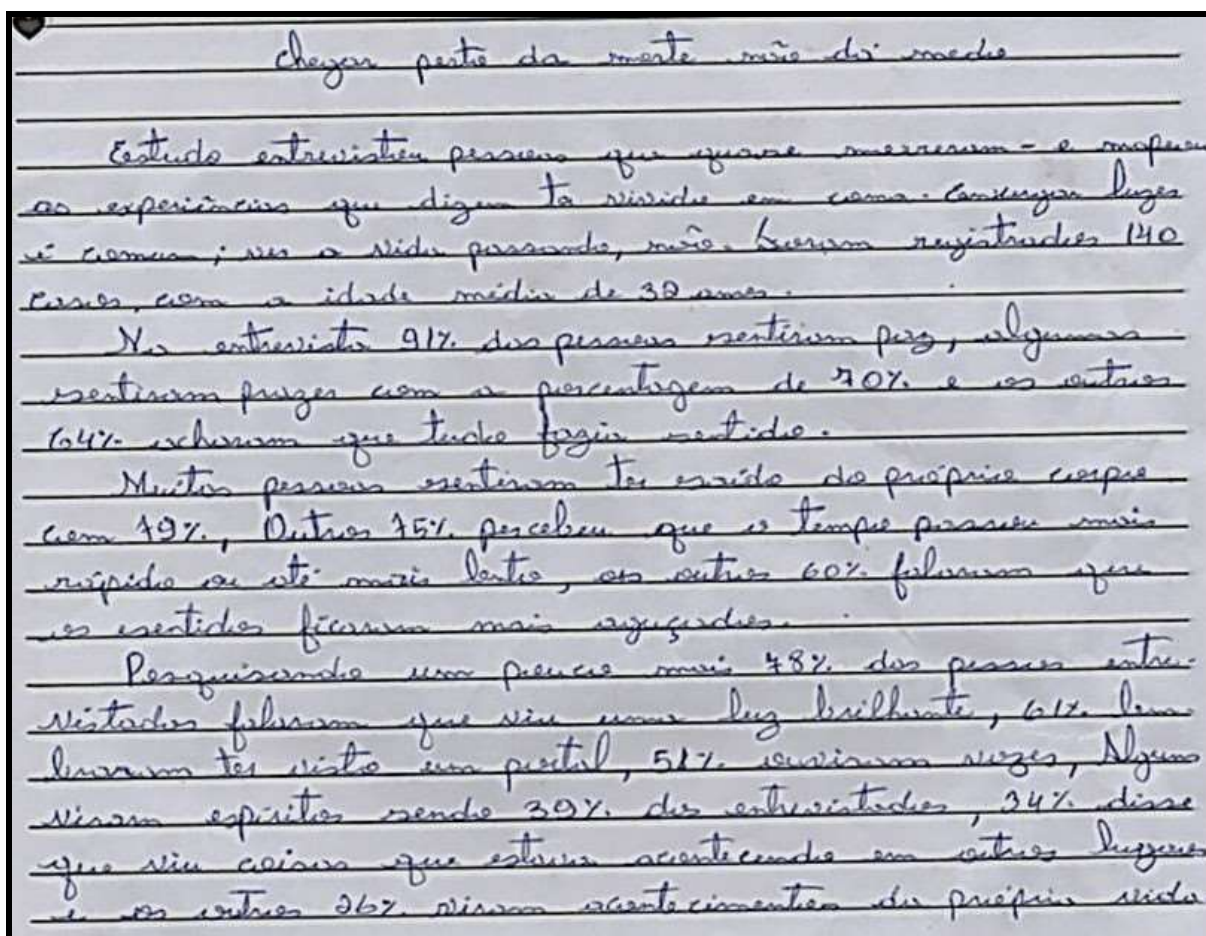
Estudo entrevistou pessoas que quase morreram – e mapeou as experiências que dizem ter vivido em coma. Enxergar luzes é comum; ver a vida passando, não. O número total foi 140 pessoas entrevistadas com média de 32 anos de idade.

Pesquisadores relatam que 91% das pessoas entrevistadas sentiram paz, 70% sentiram prazer, já 54% disseram que tudo fazia sentido.

Lhes perguntaram o que tinha acontecido enquanto estavam em coma, e 79% contaram que sentiram ter saído do próprio corpo, outros 75% disseram ter presenciado o tempo mais rápido ou até mesmo mais lento, 60% diz ter ficado com os sentidos mais aguçados.

Já na maioria dos casos os pacientes também viam coisas, como por exemplo, 76% viram uma luz brilhante, 61% viram algum portal ou fronteira, 51% ouviram alguma voz, 39% viram espíritos (incluindo de parentes mortos), 34% presenciaram coisas que aconteciam em outro lugar e 26% viram acontecimentos da própria vida.

#### Texto 2 – Retextualização do infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”



Fonte: S.K.L.S. - aluna do 8º ano do ensino fundamental

## Quadro 2: Transcrição do texto 2

### *Chegar perto da morte não dá medo*

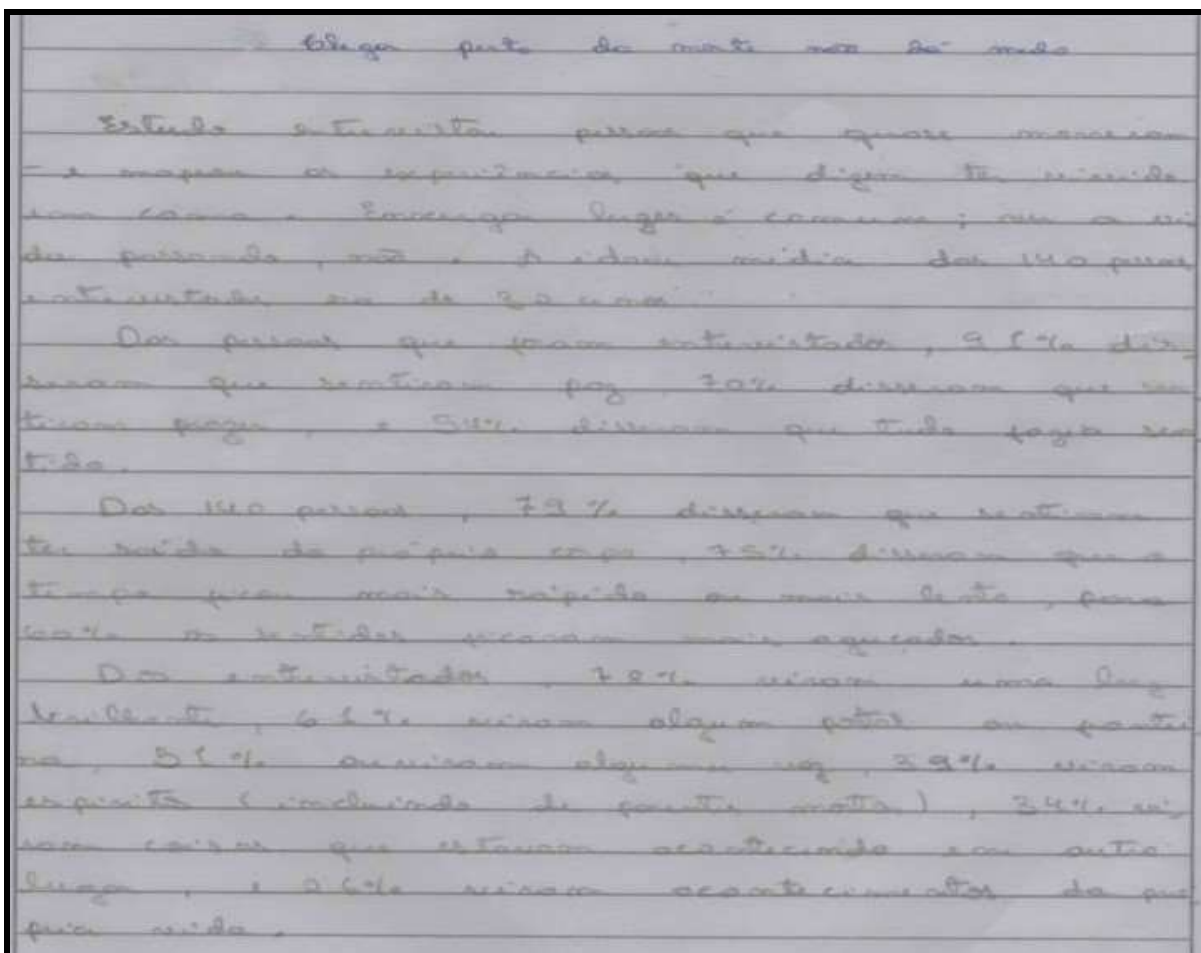
*Estudo entrevistou pessoas que quase morreram – e mapeou as experiências que dizem ter vivido em coma. Enxergar luzes é comum; ver a vida passando, não. Foram registrados 140 casos, com média de 32 anos de idade.*

*Na entrevista 91% das pessoas sentiram paz, algumas sentiram prazer com a porcentagem de 70% e os outros 64% acharam que tudo fazia sentido.*

*Muitas pessoas sentiram ter saído do próprio corpo com 79%, Outros 75% perceberam que o tempo mais rápido ou até mesmo mais lento, os outros 60% que os sentidos ficaram mais aguçados.*

*Pesquisando um pouco mais 76% das pessoas entrevistadas falaram que viu uma luz brilhante, 61% lembraram ter visto portal, 51% ouviram vozes, Alguns viram espíritos sendo 39% dos entrevistados, 34% disse que viu coisas que estava acontecendo em outros lugares e os outros 26% viram acontecimentos da própria vida.*

### Texto 3 – Retextualização do infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”



Fonte: F.G.M. - aluna do 8º ano do ensino fundamental

### Quadro 3: Transcrição do texto 3

#### ***Chegar perto da morte não dá medo***

*Estudo entrevistou pessoas que quase morreram – e mapeou as experiências que dizem ter vivido em coma. Enxergar luzes é comum; ver a vida passando, não. A idade média dos 140 entrevistadas era de 32 anos.*

*Das pessoas que foram entrevistadas, 91% disseram que sentiram paz, 70% que sentiram prazer, e 54% disseram que tudo fazia sentido.*

*Das 140 pessoas, 79% disseram que sentiram ter saído do próprio corpo, 75% disseram que o tempo ficou mais rápido ou até mesmo mais lento, para 60% os sentidos ficaram mais aguçados.*

*Dos entrevistados, 78% viram uma luz brilhante, 61% viram algum portal ou fronteira, 51% ouviram alguma voz, 39% viram espíritos (incluindo de parentes mortos), 34% viram coisas que estavam acontecendo em outro lugar, e 26% viram acontecimentos da própria vida.*

Os três textos estão no mesmo nível de produção. Neles é possível perceber que os alunos dialogaram com a produção do infográfico, produziram sentido e elaboraram uma nova estrutura textual a partir do que leram e entenderam. É evidente que cometeram pequenos desvios do ponto de vista da gramática normativa, detalhes irrelevantes diante do propósito deste trabalho.

Embora com ideias semelhantes, cada aluno usou criatividade e repertório próprio para fazer sua produção. Essas retextualizações, apresentadas como exemplos, ratificam o que Bazerman (2011) denomina de *frames* para a ação social. Estão contidos neles (nos gêneros textuais) situações mais ou menos padronizadas de escrever determinados acontecimentos sociais, assim como de entendê-los. Conforme visto, o gênero infográfico deu origem a outro de estrutura composicional totalmente diferente. Sobre a origem dos gêneros, Miller (2012) afirma que estes, além de se originarem em outros gêneros, surgem também de mudança de situação, contexto social e cultural.

#### **2.3.6 Etapa 6 – Leitura de infográficos online**

Esta etapa foi produzida em forma de um ODA denominado de INFOGRÁFICO - QUIZ SHOW, contendo 31 questões envolvendo os infográficos “*Seu adorável cãozinho*”, “*Petróleo de Peso*”, “*Chegar perto da morte não dá medo*” e “*O monitor holográfico*”. As 24 questões utilizadas nas etapas 2 e 4 foram somadas com mais 7 para a confecção da versão online.



A atividade foi disponibilizada na internet, no *link* [www.simulado.visualwp.com](http://www.simulado.visualwp.com). Trata-se de uma proposta de intervenção pedagógica que pode ser acessada e praticada por qualquer aluno do Ensino Fundamental e Médio, ou qualquer pessoa que tenha interesse. Contém glossário com as expressões-chave utilizadas, resumo sobre os principais tópicos da GDV e passo a passo de como realizar as atividades.

Dentro das ações do projeto de pesquisa, uma vez que a atividade já havia sido realizada em versão impressa, o foco passou a ser avaliar o modo como os alunos iriam se comportar fazendo leitura de infográficos através do computador. A etapa teve uma duração de duas aulas de 50 minutos, executada por 26 alunos, divididos em dois por computador em razão de questão logística (poucos computadores funcionando).

Com relação aos questionários, alguns enunciados foram ajustados para a versão online. Os enunciados das alternativas também sofreram alterações com o intuito de tornar a questão mais entendível para o aluno. As mudanças foram frutos das observações durante a aplicação da versão em papel.

A mudança de comportamento dos alunos ao fazerem as atividades no computador foi bastante visível. Vários foram os motivos que justificam o entusiasmo dos alunos. Eles manuseiam constantemente as tecnologias digitais. Foi uma forma “diferente” daquela que estavam acostumados a estudar. Tudo é muito prático e dinâmico para eles através do computador.

Mesmo sem ter o objetivo de fazer uma avaliação quantitativa nesta atividade, observou-se que os alunos se empenharam e discutiram as questões antes de responder. Como afirma Marcuschi (2010b), parte deste sucesso deve-se à maleabilidade adquirida pelos vários elementos que produzem sentido em um texto quando disponibilizado em uma mídia digital. Enfim, tudo foi feito com comprometimento e de forma prazerosa.

Esta atividade é uma sugestão para que professores de outras escolas façam adequações se acharem necessário, e adotem em suas aulas. Como afirma Kress & van Leeuwen (2006), a comunicação visual está se tornando um campo cada vez mais crucial à comunicação pública. Além de ser projetada em uma mídia digital, a multimodalidade em um texto com imagens seduz o leitor. Segundo Rossi (2003), as imagens já possuem o poder de sedução em sua própria essência.

Na sequência, apresenta-se um GLOSSÁRIO, um TUTORIAL com dez passos orientando como responder às questões no OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM e as 31 questões que constituem a atividade.

## a) GLOSSÁRIO

**INFOGRÁFICO:** gênero textual encontrado em diversas áreas: jornalismo, ciência, design e, mais recentemente, na educação. Este gênero é constituído por diversos signos que produzem sentido: imagens, texto verbal, linhas, setas, cores, sons etc.

**METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL:** indica o que nos está sendo mostrado, ou o que se supõe que esteja “ali”.

**METAFUNÇÃO INTERATIVA:** refere-se à relação entre o participante observador e o elemento observado.

**METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL:** é responsável pela relação entre os significados do que está sendo mostrado e as relações construídas com o leitor.

**PROCESSO NARRATIVO:** ocorre quando os elementos representados na imagem indicam ações sendo realizadas.

**PROCESSO CONCEITUAL:** ocorre quando os elementos representados na imagem não indicam ações sendo realizadas. Descreve a classe, a estrutura ou significação de seus participantes.

**VETORES:** traços que indicam direção, como um gesto, um olhar.

**ATOR:** responsável pela ação direcionada a um alvo.

**META:** alvo do olhar do ator.

**CONTATO DE DEMANDA:** ocorre quando o participante representado olha diretamente para o observador da imagem, convidando-o à interação e provocando neste uma reação.

**CONTATO DE OFERTA:** ocorre quando o participante representado não olha diretamente para o observador, ele deixa de ser o sujeito do ato de olhar para ser objeto do olhar daquele que o observa.

**DISTÂNCIA SOCIAL:** é uma relação imaginária que sugere maior ou menor distância social entre o participante representado na imagem e o observador.

**PLANO FECHADO:** imagem apresenta somente a cabeça e o ombro do participante representado. Nesse caso, o leitor se torna mais familiarizado com o participante representado.

**PLANO MÉDIO:** o participante representado é mostrado até a cintura ou o joelho. Neste caso, a relação do leitor com a imagem é de distanciamento, uma relação do tipo social.

**PLANO ABERTO:** os participantes são apresentados de forma distanciada, mostrando todo o corpo. Neste caso, subentende-se que há um grande distanciamento entre leitor e participante.

**PERSPECTIVA:** relação entre o participante representado na imagem e o observador; realiza-se através do posicionamento do ângulo em que a imagem se encontra.

## **b) TUTORIAL PARA USAR O INFOGRÁFICO QUIZ SHOW**

**PASSOS:**

- 1 – Clica no item Infográfico Quiz Show;
- 2 – Faz a leitura da parte escrita presente no infográfico;
- 3 – Faz a leitura da imagem representada no infográfico;
- 4 – Faz a leitura do enunciado da questão;
- 5 – Faz a leitura das alternativas apresentadas como possíveis respostas;
- 6 – Marca uma opção das quatro apresentadas;
- 7 – Vai para a próxima questão e faz o mesmo processo até atingir 10 questões;
- 8 – Clica no item “Corrigir”;
- 9 – Analisa quantas e quais questões acertou a resposta.
- 10 – Clica no item “Gerar outro Teste” para continuar respondendo.

**OBSERVAÇÃO:** No novo teste você faz o mesmo processo apresentado nos 10 passos do teste anterior. Algumas questões poderão ser apresentadas novamente, porém em posições diferentes das já vistas.

## **c) QUESTIONÁRIO DO INFOGRÁFICO QUIZ SHOW**

1. Analise as informações e assinale a alternativa que NÃO é correta sobre o gênero textual infográfico.
  - a) O infográfico é um texto que apresenta uma informação aliando de maneira harmoniosa a palavra à imagem.
  - b) Os infográficos congregam ao mesmo tempo texto e imagem, linguagem verbal e não verbal numa relação em que se completam mutuamente.
  - c) A leitura de um gênero textual que contém infográfico pode ser iniciada pelo texto verbal ou pelas imagens.
  - d) O infográfico é um modelo de texto presente nos vários meios de comunicação, porém, distante do convívio social dos alunos.
2. Sobre o uso social do infográfico, assinale a informação correta.
  - a) Os infográficos são recursos pouco usados em jornais por não terem poder de agregar muitas informações num curto espaço.

- b) O infográfico é um tipo de texto pouco usado em revistas, visto que sua leitura pode dificultar o entendimento do texto.
- c) O infográfico é um texto em que imagens e texto escrito apresentam características individuais e isso pode atrapalhar o sentido do texto.
- d) Em um infográfico as possibilidades de construção de sentido se ampliam e tornam mais fácil o entendimento do texto.

As questões de 3 a 12 são sobre o infográfico “PETRÓLEO DE PESO”.

Figura 37: Infográfico “Petróleo de Peso”



Fonte: Superinteressante, edição 266, jun. 2009.

3. No infográfico mostrado há imagens que produzem sentido. A leitura feita a partir da ação da imagem do homem direcionando seu olhar para um alvo enquadra-se dentro de
- a) um processo narrativo.
- b) um processo conceitual.
- c) as duas opções anteriores estão corretas.
- d) nenhuma das opções anteriores está correta.
4. Com exceção da leitura extraída da imagem do homem, os demais elementos que produzem sentido dentro do infográfico enquadram-se dentro de

- a) um processo narrativo.
  - b) um processo conceitual.
  - c) as duas opções anteriores estão corretas.
  - d) nenhuma das opções anteriores está correta.
5. A partir da leitura da imagem do homem direcionando seu olhar para algo, é possível afirmar que
- a) há um *ator* que direciona suas atenções para uma *meta*.
  - b) não há *ator* e nem *meta* nas imagens, pois há também texto escrito.
  - c) existe uma *meta* a ser atingida, mas não há *ator* que a almeja.
  - d) não existe uma *meta* a ser atingida, mas há um *ator* representado por imagem.
6. Assinale a alternativa **INCORRETA** de acordo com o que é possível depreender (entender) do infográfico.
- a) Tanto o *ator* quanto a *meta* estão conectados por meio de um *vetor* que os fazem interagir no processo de ação.
  - b) O *ator* não mantém uma relação comunicacional, visto que não há *vetor* indicador de dinamicidade de ações.
  - c) No processo de ação dentro da narrativa apresentada existe um *ator* que dialoga com uma *meta*.
  - d) O *ator* estabelece uma relação descrita visualmente através de um *vetor* indicador da dinamicidade de suas ações.
7. Os posicionamentos das imagens e informações dos lados direito e esquerdo, em cima ou embaixo, no centro ou nas margens, têm valores informacionais diferentes. Na imagem sobre extração de petróleo, imaginariamente, em que posicionamento estão as informações já conhecidas?
- a) Do lado direito do leitor.
  - b) Do lado esquerdo do leitor.
  - c) No centro e do lado direito.
  - d) Do lado direito e nas margens.
8. Na imagem sobre o infográfico PETRÓLEO DE PESO, imaginariamente, em que posicionamento estão as informações desconhecidas do leitor?
- a) Do lado direito do leitor.
  - b) Do lado esquerdo do leitor.
  - c) No centro e do lado direito.

d) Do lado esquerdo e nas margens.

9. O quadro na imagem do lado direito que tem como título “EXTRAÇÃO PIONEIRA”, pela posição em que esta informação se encontra pode ser entendida como

- a) informação já conhecida do leitor.
- b) informação mais ou menos conhecida do leitor.
- c) informação nova para o leitor.
- d) informação que já faz parte do conhecimento do leitor.

10. Os participantes representados numa imagem estabelecem um tipo de contato com o leitor. No infográfico “PETRÓLEO DE PESO” é possível afirmar que

- a) ocorre um contato de *demanda*: neste caso, o participante representado na imagem olha diretamente para o observador da imagem.
- b) ocorre um contato de *oferta*: neste caso, o participante representado é atingido diretamente pelo olhar do observador.
- c) ocorre um contato de *oferta*: neste caso, o participante representado na imagem olha diretamente para o observador.
- d) ocorre um contato através da *demanda* e da *oferta*: neste caso, o observador é atingido pelo olhar do participante representado na imagem.

11. O plano em que imagens são apresentadas caracteriza imaginariamente uma *distância social* entre o participante representado e o leitor. De acordo com o plano em que a imagem do homem visualizado no infográfico “PETRÓLEO DE PESO” está sendo mostrada, é possível afirmar que

- a) ela está em um *plano fechado*: neste caso, subentende-se que o leitor se torna bastante familiarizado com o participante representado na imagem.
- b) ela está em um *plano fechado*: neste caso, subentende-se que há muita aproximação entre leitor e o participante representado.
- c) ela está em um *plano médio*: neste caso, a relação do leitor com o participante representado é uma relação do tipo social; o participante não é desconhecido, mas também não é próximo.
- d) ela está em um *plano aberto*: neste caso, subentende-se que há um distanciamento grande entre leitor e o participante representado.

10. A *perspectiva* em que as imagens são apresentadas caracteriza imaginariamente uma relação entre o participante representado e o leitor. Na imagem do homem visualizada no infográfico é possível afirmar que

- a) ela está em um *ângulo frontal*: isso sugere que há uma relação de igualdade entre o leitor e o participante representado na imagem.
- b) ela está em um *ângulo frontal*: isso sugere que o observador se sente como se fizesse parte daquele mundo que está sendo representado.
- c) ela está em um *ângulo oblíquo*: isso estabelece uma sensação de alheamento, que o que está sendo mostrado não faz parte do mundo do leitor.
- d) ela está em um *ângulo vertical*: a imagem se posiciona no mesmo nível ocular (olho) em relação ao leitor, portanto, trata-se de uma relação de igualdade de poder.

As questões de 13 a 17 são sobre o infográfico “CHEGAR PERTO DA MORTE NÃO DÁ MEDO”.

Figura 38: Infográfico “Chegar perto da morte não dá medo”



Fonte: Superinteressante, edição 341, dez. 2014.

11. O estudo entrevistou pessoas que contaram suas experiências relacionadas aos momentos quando estiveram em estado de coma. Que afirmação está mais próxima com a significação da expressão “estado de coma”?

- a) Medo da morte.
- b) Proximidade da morte.



c) Mapeamento de experiências.

d) Visão de luzes estranhas.

12. Referente aos entrevistados, 91% disseram que sentiram paz, 70% sentiram prazer e 54% disseram que tudo fazia sentido. Sobre o que representa a imagem para cada situação, assinale a afirmação que NÃO condiz com sua representatividade.

a) A pomba branca representa tranquilidade, calma.

b) A cor vermelha representada nos lábios simboliza guerra, situação perigosa.

c) Os lábios vermelhos representam sensação de bem-estar, energia positiva.

d) O sinal representado pelo polegar transmite uma ideia de confirmação, de positividade.

13. Os entrevistados revelaram que sentiram e perceberam algo diferente do normal. Entre as três situações apresentadas, assinale a opção em que a leitura da imagem representa o impacto mais assustador aos olhos humano.

a) A imagem que representa o indivíduo saindo do próprio corpo.

b) A imagem do relógio simbolizando a aceleração ou retardamento do tempo.

c) A imagem do olho bem aberto simbolizando um corpo mais ativo.

d) As três imagens causam de forma semelhante o mesmo impacto.

14. Assinale a alternativa que está de acordo com o que é possível depreender (entender) do infográfico.

a) As imagens no infográfico permitem identificar uma correspondência única e exclusiva com situações reais.

b) As imagens no infográfico permitem identificar uma correspondência única e exclusiva com situações imaginárias.

c) As imagens no infográfico permitem uma correspondência com o real ou até mesmo com algo imaginário.

d) As imagens no infográfico não permitem uma correspondência nem com o real nem com algo imaginário.

15. A posição da imagem representa certo valor informativo. Dos grupos de imagens que apresentam informações dentro do infográfico, qual deles (ou quais deles) corresponde a situações mais reais?

a) Os percentuais referentes às sensações sentidas pelos entrevistados.

b) Os percentuais referentes aos acontecimentos presenciados pelos entrevistados

c) Os percentuais referentes às visões reveladas pelos entrevistados.

d) Os percentuais referentes às sensações e às visões relatadas pelos entrevistados.



As questões de 18 a 22 são sobre o infográfico “O MONITOR HOLOGRÁFICO”.

Figura 39: Infográfico “O monitor holográfico”



Fonte: Superinteressante, edição 349, jul. 2015.

18. A partir da leitura das imagens é possível afirmar que

- a) existe uma *meta* a ser atingida, mas não há *atores* que a almejam.
- b) não existe uma *meta* a ser atingida, mas há *atores* representados por imagens.
- c) há *atores* que direcionam suas atenções para uma *meta*.
- d) não há *atores* e nem *meta* nas imagens, pois há um texto escrito.

19. Assinale a alternativa que NÃO é correta de acordo com o infográfico.

- a) Tanto os *atores* quanto a *meta* estão conectados por meio de um *vetor* que os fazem interagir no processo de ação.
- b) No processo de ação dentro da narrativa apresentada existem *atores* que dialogam com um alvo.
- c) Os *atores* estabelecem uma relação descrita visualmente através de *vetores* indicadores da dinamicidade de suas ações.

d) Os *atores* não mantêm uma relação comunicacional, visto que não há *vetores* indicadores de dinamicidade de ações.

20. Toda imagem estabelece um contato entre os participantes representados na imagem e o leitor. No infográfico apresentado é possível afirmar que

a) ocorre um contato de *oferta*, no qual os participantes representados olham diretamente para o observador da imagem.

b) ocorre um contato de *oferta*, no qual os participantes representados não olham diretamente para o observador (leitor).

c) ocorre um contato de *demanda*, no qual o observador (o leitor) é atingido pelo olhar dos participantes representados.

d) ocorre um contato de *demanda*, no qual o observador (leitor) é atingido pela ação do seu próprio olhar.

21. O *plano* em que as imagens são apresentadas caracteriza imaginariamente uma *distância social* entre o participante representado e o leitor/observador. No infográfico apresentado é possível afirmar que

a) as imagens são apresentadas em um *plano fechado*: neste caso, subentende-se que o leitor é bastante familiarizado com os participantes representados.

b) as imagens são apresentadas em um *plano fechado*: neste caso, subentende-se que há muita aproximação entre o leitor e os participantes representados.

c) as imagens são apresentadas em um *plano médio*: neste caso, a relação do leitor com a imagem é uma relação do tipo social, o leitor conhece, mas não tão próximo.

d) as imagens são apresentadas em um *plano aberto*: neste caso, subentende-se que há um grande distanciamento entre leitor e os participantes representados.

22. A *perspectiva* em que as imagens são projetadas caracteriza imaginariamente uma *relação* entre o participante representado e o leitor/observador. Na imagem visualizada no texto é possível afirmar que

a) ela está sendo apresentada em um *ângulo frontal*: isto sugere há uma relação de igualdade entre o leitor e os participantes representados na imagem.

b) ela está sendo apresentada em um *ângulo frontal*: isto sugere que o observador se sente como se fizesse parte daquele mundo que está sendo representado.

c) ela está sendo apresentada em um *ângulo oblíquo*: isto estabelece uma sensação de que o que está sendo mostrado não faz parte do mundo do leitor.

d) ela está sendo apresentada em um *ângulo vertical*: a imagem se posiciona no mesmo *nível ocular* (do olho) em relação ao leitor, portanto, trata-se de uma relação de igualdade de poder.

As questões de 23 a 31 são sobre o infográfico “O SEU ADORÁVEL CÃOZINHO”.

Figura 40: Infográfico “Seu adorável cãozinho”



Fonte: Revista Superinteressante, edição 299, dez. 2011.

23. Os elementos visualizados no infográfico têm um valor representacional. Das informações que seguem, qual delas **NÃO** é verdadeira com base neste infográfico?

- a) Os participantes representados nas imagens não estão desempenhando *ações*.
- b) Os elementos representados enquadram-se em um *processo conceitual*.
- c) Os elementos representados enquadram-se em um *processo narrativo*.
- d) Não há um *veto* ligando ações entre os elementos representados.

24. Assinale a alternativa em que a informação referente à *função interativa* corresponde ao que está representado no infográfico.

- a) Pelo *plano* em que a imagem principal é mostrada há um distanciamento entre o leitor e as informações apresentadas no infográfico.

b) Pelo *plano* em que a imagem principal é mostrada há um envolvimento bem próximo entre o leitor e as informações apresentadas no infográfico.

c) Pelo *ângulo* em que a imagem principal está projetada sugere que a realidade apresentada faz parte da vida do dia a dia do leitor.

d) Pelo *ângulo* em que a imagem principal está projetada sugere que a realidade apresentada é bem familiar do leitor.

25. Assinale a alternativa em que a informação sobre a *função composicional* das imagens está de acordo com o que é apresentado no infográfico.

a) No infográfico apresentado, as imagens localizadas no centro representam um grau de importância semelhante às que estão do lado esquerdo e do lado direito.

b) As imagens localizadas do lado esquerdo do leitor representam um grau de importância menor que as outras.

c) As imagens localizadas do lado esquerdo do leitor representam um grau de importância maior que as outras.

d) As imagens localizadas do lado direito representam um grau de importância semelhante às que estão do lado esquerdo.

26. No texto, a expressão “*Vida de cão*” significa

a) vida sofrida.

b) vida sem esperança.

c) vida tranquila.

d) vida agitada.

27. Compreende-se do texto que um cachorro

a) come em média 3 quilos e 150 gramas de ração por semana.

b) come em média 1 quilo e 92 gramas de ração por semana.

c) come em média 2 quilos e 100 gramas de ração por semana.

d) come em média 1 quilo e 148 gramas de ração por semana.

28. A sigla “*ha*” é um símbolo correspondente à palavra hectare, uma área de terra que equivale a  $10.000\text{m}^2$ . Baseado nesta informação leia as afirmações abaixo e assinale a que é verdadeira de acordo com o texto.

a) Para sua sobrevivência o homem paquistanês ocupa bem mais espaço que um pastor alemão.

b) Para sua sobrevivência um gato ocupa mais espaço que um pastor alemão.

c) Para sua sobrevivência um pastor alemão ocupa mais espaço que o homem paquistanês.

d) Para sua sobrevivência o homem paquistanês ocupa bem mais espaço que um cachorro médio.

29. No texto há uma menção ao impacto ambiental causado pela alimentação do cão. Das alternativas abaixo, qual delas NÃO é usada para mostrar esse impacto?

- a) A imagem do pastor alemão.
- b) As imagens de aves e cereais.
- c) O espaço ocupado pelo animal.
- d) A quantidade de água consumida pelo animal.

30. Entende-se do texto que

- a) o ser humano vive pior que os cachorros.
- b) o ser humano precisa viver melhor que os cachorros.
- c) há pessoas que não têm a vida tranquila como alguns cães.
- d) os cachorros são superiores ao ser humano.

31. Lendo todo o texto, entende-se que

- a) o título sugere que o animal é um filhote.
- b) o título indica que o animal é um cãozinho.
- c) o título sugere que o animal é muito querido.
- d) o título indica uma certa ironia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou desenvolver junto aos alunos a competência leitora e escrita nas aulas de língua portuguesa explorando o gênero textual infográfico, um recurso pedagógico que potencializa as práticas em sala de aula. Teve como objetivos avaliar o nível de habilidade do público envolvido quanto à compreensão de infográficos, criar uma proposta de atividades envolvendo este gênero textual e identificar as contribuições do trabalho com infográficos para o letramento.

Partindo de uma pesquisa bibliográfica, filiamo-nos à perspectiva sociorretórica de gêneros, por sua vez, concatenada com a visão de gêneros de Gunther Kress, baseada na sociosemiótica. Essas abordagens adotam um conceito de leitura que vai além de uma compreensão linguística ou cognitiva. Faz-se análise e descrição de elementos presentes no gênero, verificam-se as motivações de criação, textualidade, relações entre produtor e leitor para propor a existência de um gênero como produto de ações retóricas tipificadas que age sobre as situações e sobre as pessoas.

Quanto aos infográficos utilizados, buscamos respaldo na *Superinteressante*, uma revista que usa muito bem os infográficos para veiculação de informações. Para analisar a textualidade do infográfico, utilizamos os estudos da Gramática do Design Visual, cujas ideias se filiam à visão de discurso multimodal.

Durante o aprofundamento teórico, observou-se que pesquisas apontam os textos multimodais como significativos para o processo de leitura, visto que estes podem ser veiculados nas mídias digitais, que colocam à disposição do indivíduo diversos recursos semióticos que dinamizam a composição textual e produzem sentidos. Por outro lado, mesmo diante da presença ativa da imagem e da variedade de elementos nas relações sociocomunicativas, constatou-se que havia pouca habilidade dos alunos diante desses sentidos. Além disso, embora eles entendessem que as imagens produziam sentido e fossem importantes junto ao texto verbal, pelas suas vivências eles até conseguiam integrar imagens e texto verbal, mas não tinham muita noção da multimodalidade linguística que integra os textos imagéticos, a exemplo de personagens escolhidos, formatos, posição, cores, formatos.

Ao fazer as leituras percebeu-se que, mesmo que em alguns momentos transparecesse que os leitores processavam as imagens primeiramente e alternavam entre a leitura do verbal e do visual, no entanto, a compreensão de informações se dava quando a junção das informações verbais e visuais era processada, mesmo que lidas uma após a outra.

Pelo estudo realizado, observou-se também que os alunos não se consideravam bons leitores, mas liam bastante fora da escola. Mesmo não sendo de forma sistematizada, o que não deixa de ser importante, a leitura era praticada por mais da metade deles, tendo como principais canais de comunicação as redes sociais, principalmente Facebook e WhatsApp. Segundo estes mesmos alunos, quanto à escola, esta tem proposto uma leitura de textos muito grandes e com assuntos que não condizem com os seus gostos, além da forma constrangedora como o professor tem avaliado este tipo de atividade, expondo-os ao ridículo em frente aos colegas, que também fazem chacota.

Quanto aos textos grandes, estes não podem ser descartados em favor de leitura de somente textos curtos. É preciso que a escola junto ao seu corpo docente crie alternativas que oportunizem os alunos desde os anos iniciais a sentirem prazer pela leitura, a começar por frases, textos pequenos, médios e qualquer tipo de texto, independente do tamanho. Por este mesmo viés, a produção de textos praticada paulatinamente e orientada no seu passo a passo é outro meio para inserir os alunos em práticas escritas prazerosas. A leitura e a produção de textos a partir da retextualização de infográficos corroboram com este tipo de atividade pedagógica.

Neste trabalho verificou-se que, inicialmente, a prática da retextualização foi bem recebida pelos estudantes, quando comparada com o índice de repulsa que geralmente acontece nas aulas de produção de texto. Houve pontos positivos e negativos neste tipo de atividade. Como ponto positivo, muitos textos foram bem escritos, com uso de conectivos fazendo a coesão entre parágrafos, com ideias concatenadas contribuindo para um texto coeso, além do processo do ato de escrever. Como negativo, embora os alunos tenham feito nova versão do texto já reescrito, houve certa rejeição à proposta, não fizeram de bom grado. Mesmo assim, pode-se avaliar como um processo que produz bons resultados.

Como contribuição prática, consoante os resultados obtidos, esperamos ter fornecido dados úteis para o ensino de leitura e produção de textos a partir do gênero infográfico, ou até mesmo de outros textos imagéticos informativos. Por se tratar de um texto muito difundido pela mídia, as aulas de leitura e produção de textos não podem dispensar o trabalho com infográfico. Sendo assim, os cursos de formação ofertados pela escola não podem prescindir de preparar seus professores para o trabalho pedagógico com este gênero textual.

Nosso trabalho termina uma etapa de pesquisa, não obstante, deixa em aberto a pretensão de ampliar os estudos sobre textos visuais multimodais como prática de letramento, pelo menos levantando questões para que novas discussões possam vir à tona.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Nukácia M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, J.; LIMA, S.C.; DIEB, M. **Línguas na Web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 155-176.
- ARAÚJO, Rosilma Diniz. Gramática Visual: Trazendo à Visibilidade Imagens do Livro Didático de LE. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 14/2, p. 61-84, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/8534/9583>>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BALOCCO, Anna Elizabeth. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 65-80.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Organização: Judith C. Hoffnagel, Angela Paiva Dionisio. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel *et al.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Gênero, agência e escrita**. Organização: Judith C. Hoffnagel, Angela Paiva Dionisio. Tradução e adaptação de Judith C. Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização: Angela Paiva Dionisio, Judith C. Hoffnagel. Tradução e adaptação de Judith Hoffnagel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. *et al.* (Orgs.). **Gêneros textuais**. Trad. Benedito G. Bezerra *et al.* Recife: [s.n.], 2011. 66p.; E-book. (Série Acadêmica, v.1: Bate-papo Acadêmico).
- BONINI, A. Gênero textual/discursivo: o conceito e o fenômeno. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004. p. 3-17.
- BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2010. p. 175-197.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados SAEB/PROVA BRASIL 2011**. Disponível em: <<http://sistemasprovaBrasil2.inep.gov.br/resultados/>>. Acesso em: 15 dez. 2014.



- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Desempenho da sua escola | PROVA BRASIL 2013**. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- CAIADO, Roberta Varginha Ramos. A ortografia no gênero weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- CARDOSO, Jacilene Rodrigues. A Imagem como recurso persuasivo da Propaganda. In: **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (Org.). João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 63-72.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- COSTA, Valéria Machado; TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach. Infográficos, características, autoria e uso educacional. In: **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS, v. 8, n. 3, p. 1-14, dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/18045/10633>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- DE PABLOS COELLO, José Manuel. Siempre ha habido infografía (3). **Revista Latina de Comunicación Social**, [La Laguna], n. 5, 1998. ISSN: 1138-5820. Disponível em: <<http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/88depablos.htm>>. Acesso em: 09 fev. 2016.
- DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas: Unicamp, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun. 2002. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssolar-105044>>. Acesso em: 12 ago. 2016.
- DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário *et al.* (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- EDUCAÇÃO, USP ONLINE DESTAQUE. **Especialistas indicam desafios para a prática da leitura no Brasil**. São Paulo, fev. 2015. Disponível em: <<http://www5.usp.br/84357/especialistas-comentam-desafios-para-a-pratica-da-leitura-no-brasil/>>. Acesso em: 06 set. 2016.
- FERNANDES, José David Campos; ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (Org.). João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 11-31.

FURST, Mariana Samos Bicalho Costa. **Infográficos:** habilidade na leitura do gênero por alunos de ensino médio e ensino superior. 207 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2010.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto:** curso prático de leitura e redação. São Paulo: Scipione, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. **Reading images:** the grammar of visual design. 2. ed. Londres: Routledge, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEAL, Viviane Pereira Lima Verde. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino:** novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo, Parábola, 2008b.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo, Parábola, 2010a. p. 19-38.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 15-80.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário *et al.* (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-32.

\_\_\_\_\_. **Linguística de texto:** o que é e como se faz? São Paulo: Parábola, 2012.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia.** Org. Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.

MORAES, Ary. **Infografia:** história e projeto. São Paulo: Blucher, 2013.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

OLIVEIRA, Derli Machado de. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. In: VI fórum identidades e alteridades e II congresso nacional educação e diversidade, 2013, Itabaiana. **Anais...** Itabaiana, UFS, 2013. p. 01-08.

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: **Os doze trabalhos de Hércules**. BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2013.

OUVERNEY, Janylle Rebouças. A mulher retrata em comerciais de cerveja: venda de mulheres ou de bebida? In: ALMEIDA, Daniele Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 45-61.

PISA: **desempenho do Brasil piora em leitura e 'empaca' em ciências**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

PORTAL EDUCAÇÃO – VEJA. **Enem: Mais de 53 mil candidatos tiraram nota zero na redação**. São Paulo, jan. 2016. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/enem-2015-mais-de-53-mil-candidatos-tiraram-zero-na-redacao>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos. In: \_\_\_\_\_. ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TAROUÇO, Liane M. R.; FABRE, Marie-Christine J. M.; TAMUSIUNAS, Fabrício. R. Reusabilidade de objetos educacionais. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-11, fev. 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13628/7697>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; BECHER-COSTA, Sílvia B. A.; FRANCO, Claudio de Paiva (Orgs.). Ensino de leitura na era digital: conexões entre teoria e prática. In: \_\_\_\_\_ *et al.* **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 06-11.

TEIXEIRA, Adriana; LITRON, Fernanda Félix. O manguêbeat nas aulas de português. In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 167-180.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, v. 2, n. 1, 2012, Uberlândia, **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. p. 01-08. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/805.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

WILEY, David A. **Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy**. In: D. A. Wiley (Ed.), *The instructional use of learning objects* (2000). Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>> Acesso em: 10 ago. 2016.

XAVIER, Antonio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, UFES, v. 7, n. 8.1, p. 42-61, 2013. (Edição Especial ABEHTE). Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

## **ANEXOS**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
 Unidade Itabaiana

### **TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS**

**Título do projeto:** O infográfico como prática de letramento no 8º ano do ensino fundamental

**Pesquisador responsável:** Neilton Falcão de Melo

**Orientador:** Dr. Derli Machado de Oliveira

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

**Telefones para contato:** (79) 99985 4542

O pesquisador do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Umbaúba, SE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

<b>NOME DA EQUIPE EXECUTORA</b>	<b>ASSINATURAS</b>
Neilton Falcão de Melo	
Derli Machado de Oliveira	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
 Unidade Itabaiana

### **Termo de consentimento livre esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, aluno (a) do oitavo ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual Benedito Barreto do Nascimento, localizado no município de Umbaúba/SE, autorizo o professor Neilton Falcão de Melo a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto “O infográfico como prática de letramento no 8º ano do ensino fundamental”, desenvolvido pelo mesmo, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Umbaúba, SE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura por extenso





PROFLETRAS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
Unidade Itabaiana

Eu, \_\_\_\_\_, residente na cidade de Umbaúba, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Umbaúba, SE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura por extenso